
Projektbericht

Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten

Identifizierung von Kompetenzerwerb mit Relevanz für
die berufliche (Weiter)Bildung und das Erwerbsleben

Bericht 101.08

Auftraggeber:

Die vorliegende Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Wissenschaftliche Bearbeitung:

Dorothee Noeres, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin
Sabine Seidel, M.A.
Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
an der Universität Hannover

Prof. Dr. Bernd Overwien
Universität Kassel
FB 5 – Gesellschaftswissenschaften, Didaktik der politischen
Bildung

Dr. Lars Wohlers
KON-TIKI Büro für Bildungs- und Erlebnisplanung, Lüneburg

Unter Mitarbeit von:

Marie Gauerke
Inken Preuß
Katharina Schäfer
Matthias Seifert

Herausgeber:

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
an der Universität Hannover
Bödekerstraße 7
30161 Hannover
Fon +49 (0) 511 399 70
Fax +49 (0) 511 399 7229
E-Mail mailbox@ies.uni-hannover.de
URL <http://www.ies.uni-hannover.de>

Hannover 2008

ISBN 978-3-933272-49-2

1. Einleitung	9
2. Untersuchungsdesign	13
2.1 Untersuchungsfelder	13
2.2 Fragestellungen	14
2.3 Erhebungsmethode	15
2.4 Planung und Durchführung der Befragung	16
2.5 Auswertung	17
2.5.1 Fall- und themenbezogene Auswertung der Interviews	17
2.5.2 Teilstudien-spezifische Auswertung	18
3. Praktikum für die Umwelt	21
3.1 Zur Rolle des Praktikums im Studium und begriffliche Klärungen	22
3.2 Zum Stand der Forschung	29
3.3 Auswertung und Analyse der Ergebnisse	33
3.3.1 Untersuchungsgruppe und Einsatzorte	34
3.3.2 Persönliche Voraussetzungen der Befragten	35
3.3.2.1 Vorerfahrungen	35
3.3.2.2 Motivation, Erwartungen und Berufswünsche	36
3.3.3 Rahmenbedingungen	38
3.3.3.1 Aufgabenfelder und Anforderungen	38
3.3.3.2 Einführung und Betreuung	43
3.3.3.3 Arbeit im Team bzw. Einzelarbeit	45
3.3.4 Informelles Lernen im Praktikum für die Umwelt	46
3.3.4.1 Lernstrategien: Wie wurde gelernt?	46
3.3.4.2 Lernhaltigkeit der Aufgaben	47
3.3.4.3 Reflexion und Identifikation neuer persönlicher Stärken	48
3.3.4.4 Verständnis vom Praktikum als Berufserfahrung und/oder Engagement?	49
3.3.4.5 Verbindungen zwischen Praktikum und Studium	49
3.3.4.6 Transferierbarkeit der erworbenen Kompetenzen in andere Kontexte	50
3.3.4.7 Gesamtbewertung des Praktikums durch die Befragten	51
3.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	52
4. Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung	57
4.1 Stand der Forschung	57
4.1.1 Arbeitsmarktpolitischer Hintergrund	57
4.1.2 Rechtlicher Rahmen und Zielsetzung	58
4.1.3 Wirkung der Sozialen Arbeitsgelegenheiten	60
4.1.3.1 Die arbeitsmarktpolitische und ökonomische Perspektive	60
4.1.3.2 Die Perspektive der Beteiligten: Fallmanager, Betriebe und Teilnehmende	63
4.1.3.3 Informelles Lernen im Prozess der Arbeit	65

4.2	Auswertung und Analyse der Ergebnisse	67
4.2.1	Untersuchungsgruppe und Einsatzorte	67
4.2.2	Persönliche Voraussetzungen der Befragten	68
4.2.2.1	Vorerfahrungen	69
4.2.2.2	Erwartungen der Teilnehmenden im Vorfeld.....	70
4.2.3	Rahmenbedingungen.....	71
4.2.3.1	Aufgabenfelder und Anforderungen	71
4.2.3.2	Einführung und Betreuung	77
4.2.3.3	Arbeit im Team bzw. Einzelarbeit.....	79
4.2.3.4	Beurteilung der Beschäftigten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten	81
4.2.4	Informelles Lernen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit.....	82
4.2.4.1	Lernstrategien: Wie wurde gelernt?	82
4.2.4.2	Kompetenzerwerb	85
4.2.4.3	Reflexion und Identifikation der neu erworbenen Kompetenzen	89
4.2.4.4	Erwartungen an ein Arbeitszeugnis	90
4.2.4.5	Berufliche (Neu-)Orientierungen	92
4.2.4.6	Transferierbarkeit der erworbenen Kompetenzen in andere Kontexte.....	95
4.2.4.7	Gesamtbewertung der Arbeitsgelegenheit durch die Befragten	95
4.2.5	Berufliche Anschlussmöglichkeiten.....	98
4.2.5.1	Berufsfelder und Referenzberufe	99
4.2.5.2	Fallbeispiele	103
4.2.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	124
5.	Ergebnisse und Empfehlungen	129
5.1	Kompetenzerwerb in kürzeren Arbeitsphasen	129
5.2	Empfehlungen	135
5.2.1	Empfehlungen auf Ebene der Instrumente	136
5.2.2	Empfehlungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit.....	137
Literatur	143
Anhang		

1. Einleitung

In der sich international und auch in Deutschland ausweitenden Diskussion zum informellen Lernen wird immer wieder auf Entwicklungen hin zur „Informations- und Wissensgesellschaft“ und auf Globalisierungsprozesse hingewiesen. Hinter den damit angesprochenen Entwicklungen verbergen sich ganz wesentlich auch Herausforderungen an die Kompetenzentwicklung der Individuen. Hinzu kommt, dass sich Lebens- und Arbeitswelt immer mehr entgrenzen und sich damit die Arbeitswelt Stück für Stück in die Lebenswelt hinein fortsetzt. Gleichzeitig gewinnt Lernen innerhalb und außerhalb des Erwerbslebens an Relevanz für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten. Informellem Lernen, ob als Begleiterscheinung des Alltagslebens oder gezielte Aktivität, kommt zunehmende Bedeutung zu. Es ist gerade unter der Perspektive des lebenslangen Lernens eine wichtige, bisher oft unterschätzte Art des Lernens.¹

Angesichts immer komplexer werdender beruflicher Anforderungen und des ständigen Wandels der Arbeitsprozesse stellt sich die Frage, wie auch informelle Lernweisen und der so erfolgte Kompetenzerwerb an die Strukturen formaler Bildung angekoppelt werden können. Mehr als bisher greifen innerhalb der Erwerbstätigkeit Lernen und Arbeit ineinander.² Es ist daher anzunehmen, dass für die betriebliche Realität auch Lernprozesse innerhalb von Praktika und öffentlich geförderter Beschäftigung bedeutsam sind und hier ein für die berufsförmige Arbeit relevanter Kompetenzerwerb stattfindet. Auch in Praktika und nichtberuflicher Tätigkeit erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten gilt es bewusst und damit auch für andere Tätigkeitsfelder, besonders einen Beruf, nutzbar zu machen und im Weiteren ihren Erwerb und die Tätigkeit selbst zu würdigen. Ferneres Ziel ist eine formale Anerkennung, die die Nutzung dieser Kompetenzen im beruflichen Kontext, beispielsweise in der Erwerbsarbeit, für die berufliche Neuorientierung oder die berufliche Weiterentwicklung, ermöglicht.

Um die Möglichkeiten informellen Lernens und Kompetenzerwerbs im Rahmen kürzerer Praxisphasen auszuloten, die Lernergebnissen zu untersuchen und mögliche berufliche Anschlüsse zu identifizieren, hat das Bundesministerium (BMBF) die hier vorliegende Studie „Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten (AGH) – Identifizierung von Kompetenzen mit Relevanz für die berufliche (Weiter-)Bildung und das Erwerbsleben“ in Auftrag gegeben. Der Kompetenzerwerb in diesen Feldern und anderen kürzeren Arbeitsphasen ist bislang kaum erforscht, sodass die Studie einen explorativen Charakter hat.

Exemplarisch wurden zwei unterschiedliche Felder mit sehr differierenden Teilnehmergruppen ausgewählt: Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen am

¹ Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter; Lanfer, Carmen (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, 91f.

² Vgl. verschiedene Beiträge in Elzholz, Uwe; Gillen, Julia; Meyer, Rita; Molzberger, Gabriele (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb. Münster 2005

Praktikum für die Umwelt der Commerzbank bewegen sich in einem Feld mit hohem fachlichen Bezug, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an öffentlich geförderter Beschäftigung in Form von Sozialen Arbeitsgelegenheiten³ leisten im öffentlichen Interesse liegende zusätzliche Aufgaben überwiegend mit fachpraktischem oder fachlich-sozialem Bezug. Diese beiden Untersuchungsfelder stehen stellvertretend für zwei wichtige und das (weitere) Berufsleben vorbereitende Formen des informellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs.

Mit der Studie werden zwei Zielrichtungen verfolgt: Zum einen wird anhand ausgewählter Beispiele exemplarisch überprüft, inwieweit im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten für das Erwerbsleben relevante Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten erworben werden, die direkt an beruflich-fachlich relevante Kompetenzen anschließen. Darüber hinaus werden die gegebenenfalls erworbenen Kompetenzen identifiziert und erhoben, welche Methoden und Verfahren zur Dokumentation und Reflexion der Kompetenzen in der Praxis Anwendung finden. Zum anderen zielt die Studie für das Untersuchungsfeld Soziale Arbeitsgelegenheiten darauf, Referenzberufe bzw. Berufsfelder zu ermitteln, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Transfer und perspektivisch auch für die Anerkennung der identifizierten Kompetenzen bieten. Für das Untersuchungsfeld Praktikum für die Umwelt sollen Optimierungsmöglichkeiten für eine effektivere Verknüpfung von Studien- und Praktikumsphasen herausgearbeitet werden.

Zur Erhebung des Kompetenzerwerbs werden in beiden Feldern leitfadengestützte qualitative Interviews durchgeführt. Zur Untersuchung des Kompetenzerwerbs im Praktikum für die Umwelt wurden 19 Interviews mit Personen realisiert, die dieses Praktikum bereits abgeschlossen hatten. Zur Untersuchung des Kompetenzerwerbs im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten und die sich daran anknüpfenden beruflichen Anschlussmöglichkeiten wurden 20 Personen befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit teilnahmen. Das Forschungsinteresse folgte der Perspektive der Betroffenen. Sie geben Auskunft dazu, ob und welche Kompetenzen sie im Rahmen von kürzeren Arbeitsphasen erworben haben, die im späteren Berufsleben nutzbar sind. Die abschließenden Empfehlungen zielen auf eine Steigerung der Wirkungen der Instrumente Praktikum für die Umwelt und Soziale Arbeitsgelegenheit und erörtern anhand von Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen mögliche bildungspolitische Handlungsfelder.

Beide Erhebungen zeigen – trotz der großen Unterschiede zwischen den Untersuchungsfeldern und Teilnehmergruppen – erhebliche Potenziale eines direkt auf berufliche Tätigkeiten bezogenen und höchst relevanten Kompetenzerwerbs sowohl fachlicher als auch überfachlicher Art. In beiden Arbeitsfeldern werden positive Rahmenbedingungen identifiziert, die die Steigerung

³ Diese Beschäftigungsform wird offiziell als Arbeitsgelegenheit mit Mehraufwandsentschädigung bezeichnet. Gängiger sind die Bezeichnungen wie Soziale Arbeitsgelegenheit, (Sozialer) Zusatzjob oder umgangssprachlich Ein-Euro-Job, aber auch Arbeitsgelegenheit in der Mehraufwandsvariante. In der vorliegenden Studie wird wegen der herabwürdigenden Konnotation auf die Begriffe Ein-Euro- oder Zusatzjob verzichtet und überwiegend der Begriff „Soziale Arbeitsgelegenheit“ gewählt.

des Kompetenzerwerbs begünstigen. Die für das jeweilige Tätigkeitsfeld gezielte Auswahl der Teilnehmenden, die Einführung in die Tätigkeit und die Einbindung in das berufliche Umfeld stellen dabei entscheidende Erfolgsfaktoren dar.

Zusätzlich zu der Befragung wurde im Untersuchungsfeld Praktikum für die Umwelt eine Datenbank gestützte Literaturanalyse zum Thema ‚informelles Lernen in Praktika‘ durchgeführt (Anhang 2), in Frage kommende Internetseiten auf Hinweise bezüglich der Untersuchungsfragen analysiert (Anhang 3) sowie eine E-Mail-Befragung von Expertinnen und Experten (Anhang 4) aus den USA, Großbritannien, Niederlande und Australien zum Stand der Forschung in dem Thema durchgeführt.

In dem Untersuchungsfeld Soziale Arbeitsgelegenheiten erfolgte im Anschluss an die Befragung und die Auswertung der Ergebnisse eine Analyse der Anschlussmöglichkeiten an Berufe aus den den Tätigkeitsschwerpunkten der Teilnehmenden nahestehenden Berufsfeldern. Ausgewählt wurden dazu die Felder „Soziales/Pädagogik“, „Dienstleistungen“, „Landwirtschaft/Natur/Umwelt“ sowie „Verkehr/Logistik“. Eine ausführliche Darstellung der ausgewählten Anschlussberufe findet sich in dem Anhang 7.

Der Aufbau des vorliegenden Berichts orientiert sich weitgehend an den beiden genannten Untersuchungsfeldern. Vorab wird in Kapitel 2 das methodische Vorgehen und das Untersuchungsdesign der Studie beschrieben.

In Kapitel 3 folgen die Darstellung des Untersuchungsfeldes Praktikum für die Umwelt, der Forschungsstand zur Kompetenzentwicklung in Praktika, eine Diskussion des Instruments Praktikum vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation, die Auswertung und Analyse der Befragungsergebnisse und das Resümee zum Transfer der erworbenen Kenntnisse.

Kapitel 4 befasst sich mit dem Untersuchungsfeld Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung. Es werden der Forschungsstand zum Thema Kompetenzerwerb in diesen Sozialen Arbeitsgelegenheiten vorgestellt und die Ergebnisse der Interviews analysiert und diskutiert. Anknüpfend daran werden in ausgewählten Berufsfeldern Anknüpfungspunkte und Anschlussmöglichkeiten für die in den Tätigkeiten zum Tragen gekommenen und festgestellten Kompetenzen in systematisierter Form vorgestellt.

Die sich jeweils am Ende dieser beiden Kapitel befindenden Zusammenfassungen fokussieren die Ergebnisse und sollen die Lesbarkeit der Studie verbessern. Die Schlussbetrachtung (Kapitel 5) fasst die Ergebnisse der Teilstudien zusammen und formuliert Empfehlungen, die sich durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema des Kompetenzerwerbs in kurzen Praxisphasen ergeben haben.

An dieser Stelle möchten wir die Gelegenheit nutzen, unseren Dank all denjenigen auszusprechen, die durch ihre Unterstützung zum Gelingen dieses Projektes beigetragen haben:

Der Commerzbank, die als Träger das Praktikum für die Umwelt durchführt, Europarc Deutschland, dem evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverband Hannover und dem Koordinator der Sozialen Arbeitsgelegenheiten, die den Kontakt zu den Teilnehmenden ermöglicht haben und für Expertengespräche

zur Verfügung standen; besonders auch den Teilnehmenden, die sich bereit erklärt haben, uns in den Interviews Auskunft über ihr Leben und die Erfahrungen, die sie in den jeweiligen Praxisphasen gemacht haben, zu geben; und nicht zuletzt dem Auftraggeber dieser Studie, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung.

2. Untersuchungsdesign

Da der Kompetenzerwerb im Rahmen von befristet öffentlich geförderter Beschäftigung, Praktika und anderen kürzeren Arbeitsphasen bislang empirisch kaum erforscht ist, hat die vorliegende Studie einen explorativen Charakter. Sie gliedert sich in zwei Teilstudien mit den beiden Untersuchungsfeldern Praktikum für die Umwelt und Soziale Arbeitsgelegenheiten.

Im Folgenden werden die beiden Untersuchungsfelder, die zentralen Fragestellungen sowie das methodische Vorgehen im Überblick erläutert. Die Teilstudien folgen einem gemeinsamen Vorgehen, differieren jedoch auch – entsprechend der Unterschiedlichkeit der Untersuchungsfelder – in methodischer Hinsicht. Vertiefende methodische Anmerkungen finden sich aus diesem Grund auch in den Einzeldarstellungen der Teilstudien.

2.1 Untersuchungsfelder

Die Untersuchung basiert auf zwei Maßnahmebereichen mit jeweils eigenen Zielgruppen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen. Die Auswahl der Untersuchungsfelder ermöglicht somit, Lernprozesse und Transfermöglichkeiten von Lernergebnissen zu analysieren, die im Rahmen unterschiedlicher bildungs- bzw. arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen erfolgt sind. Durch einen Vergleich der Ergebnisse können erste Hinweise auf förderliche und hinderliche Faktoren für informelle Lernprozesse in kürzeren Arbeitsphasen gewonnen werden, die zielgruppen- und maßnahmeübergreifende Gültigkeit besitzen. Zudem lassen sich auf der Basis der Untersuchungsergebnisse Anknüpfungspunkte an Verfahren der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen ermitteln und diskutieren.

Erstes Untersuchungsfeld ist das seit mehr als 15 Jahren von der Commerzbank unterstützte Programm ‚Praktikum für die Umwelt‘. Jedes Jahr absolvieren 60 überwiegend jüngere Leute ein Praktikum im Umweltbereich, mit hoher Relevanz für künftige berufliche Tätigkeitsfelder. Dieses Praktikum bietet die Chance, formale Strukturen des Erwerbslebens kennenzulernen. Das Praktikum für die Umwelt gehört aufgrund der unterstützenden und rahmenden Konstruktion zu den Praktika, bei denen komplexe und lernhaltige Umfelder zu erwarten sind. Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, selbstständig Projekte beispielsweise im Kontext von Nationalparks durchzuführen. Durch die Kooperation mit Europark Deutschland gibt es von vornherein eine enge fachliche Einbindung innerhalb der Tätigkeitsfelder und zwischen den Einsatzorten. Erfahrungsberichte legten bereits im Vorfeld der Untersuchung nahe, dass im Rahmen dieser Tätigkeiten informell erworbene Kompetenzen offenbar direkt in formale Strukturen eingebracht werden können.

Das zweite Untersuchungsfeld bilden über den evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverband koordinierte Soziale Arbeitsgelegenheiten. Der Evangelisch-Lutherische Stadtkirchenverband Hannover als zentrale Einrichtung der evangelischen Einrichtungen ist Maßnahmeträger von zusätzlichen Arbeitsgelegenheiten u.a. in den Feldern ‚Kindertagesstätten und Jugendtreffs‘, ‚Seniorenbetreuung‘, ‚Grünflächenpflege‘ und vereinzelt ‚Verwaltung‘ in einigen Ge-

meindebüros. Beispielhaft soll in dieser Studie das informelle Lernen bei der Ausübung dieser Arbeitsgelegenheiten untersucht werden. Im Fokus der Untersuchung stehen pädagogische, hauswirtschaftliche, gärtnerische und betreuende Aktivitäten und die in diesen Feldern erworbenen berufsrelevanten Kompetenzen. Im Weiteren gilt es, einen Abgleich mit den Kompetenzanforderungen einzelner Berufsbilder vorzunehmen und Anschlussmöglichkeiten an formale Bildungsgänge zu identifizieren.

Die Kurzcharakteristik der beiden Maßnahmen verdeutlicht den hohen Grad an Unterschiedlichkeit, insbesondere in Bezug auf die involvierten Teilnehmergruppen. Während die Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Praktikum für die Umwelt sich in einem Feld mit hohem fachlichen Bezug zu ihrem Studium bewegen, übernehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Sozialen Arbeitsgelegenheiten im öffentlichen Interesse liegende zusätzliche Aufgaben überwiegend mit fachpraktischem oder fachlich-sozialem Bezug. Die Soziale Arbeitsgelegenheit soll ihnen nach Möglichkeit den Zugang zu einer weitergehenden Ausbildung oder zu einem Beschäftigungsverhältnis ebnet, stellt aber keinen in dieser Hinsicht formal anerkannten und gesicherten Zugangsweg dar. Gleichwohl stehen beide Untersuchungsfelder stellvertretend für zwei wichtige und das (weitere) Berufsleben vorbereitende Formen des informellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs.

2.2 Fragestellungen

Den in der Einleitung dargestellten Zielen sowie dem konstatierten Forschungsdesiderat entsprechend liegen der Studie „Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten (AGH) – Identifizierung von Kompetenzen mit Relevanz für die berufliche (Weiter-) Bildung und das Erwerbsleben“ im Wesentlichen folgende zentrale Fragestellungen zugrunde:

- Inwiefern werden in kürzeren Arbeitsphasen auf informellem Wege Kompetenzen erworben, die für zukünftige berufliche und außerberufliche Zusammenhänge nutzbar sind? Welche Rahmenbedingungen sind für den Kompetenzerwerb förderlich?
- Wie werden Lernerfolge in kürzeren Arbeitsphasen identifiziert, reflektiert und dokumentiert und inwiefern sehen die Befragten einen Nutzen für ihre weitere berufliche Perspektive bzw. für das Studium?

Darüber hinaus stellen sich für die beiden Teilstudien weitere spezifische Fragestellungen:

Für die Teilstudie Praktikum für die Umwelt

- Inwiefern können durch eine gezielte Verknüpfung von Praktikum und Studium der Wert von Praxiserfahrungen gesteigert und Lernerfolge optimiert werden?

Für die Teilstudie Soziale Arbeitsgelegenheiten

- Welche beruflichen Anschlussmöglichkeiten existieren bzw. sollten für Teilnehmende an Sozialen Arbeitsgelegenheiten geschaffen werden und welche Formen der Anerkennung sind möglich?

2.3 Erhebungsmethode

Die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen erfordert ein qualitatives Forschungsdesign. Zum einen sollen in diesen kürzeren Arbeitsphasen informell erworbene Kompetenzen überhaupt erst einmal erkannt und sichtbar gemacht werden. Dies kann ausschließlich im mündlichen Interview mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Maßnahmen erfolgen, da nur das persönliche, auf das einzelne Individuum abgestimmte Gespräch sicherstellt, dass der entsprechende Reflexionsprozess bei den Interviewpartnerinnen und -partnern stattfindet. Standardisierte Verfahren können eine solche in die Tiefe gehende Reflexion in der Regel nicht auslösen und stoßen insbesondere bei Menschen mit wenigen Erfahrungen der Selbstreflexion an Grenzen. Zudem stellt die Operationalisierung von zentralen Begriffen der Kompetenzerfassung eine immense Hürde dar, so dass gerade bei standardisierten Verfahren ein hohes Maß an Verzerrungen durch die Interviewten zu befürchten wäre. Zum anderen liegen in dem Forschungsfeld, in dem sich diese Studie bewegt, kaum vergleichbare Studien und Erkenntnisse vor, die als Basis für die Erarbeitung standardisierter Instrumente herangezogen werden können. Dies begründet den explorativen Charakter des vorliegenden Vorhabens und somit ein qualitatives Vorgehen der Studie.

Das Forschungsvorhaben fokussiert sich somit auf die Perspektive der Betroffenen. Erkundet werden soll, ob und wie im Rahmen von kürzeren Arbeitsphasen Kompetenzen erworben werden, um welche es sich dabei handelt und inwieweit sie im späteren Berufsleben nutzbar sind. Dazu wurden die Befragten gebeten, anhand ihrer beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen, die sie in die jeweilige Arbeitsphase mitbrachten, und anhand der von ihnen dort durchgeführten Tätigkeiten und Lernaktivitäten zu reflektieren, welche Kompetenzen sie im Rahmen der kürzeren Arbeitsphase neu hinzu gewonnen haben. Die Befragung basiert somit zu einem Großteil auf der Einordnung von Erfahrungen durch die Interviewten. Hierzu musste den Interviewpartnerinnen und -partnern die Möglichkeit gegeben werden, ihren Arbeitsalltag möglichst umfassend und detailliert zu erzählen, ihr Lernverhalten zu beschreiben, Lernerfahrungen zu reflektieren und wenn möglich einzuordnen. Angesichts des explorativen Charakters der Untersuchung waren die Befragten einerseits Betroffene im Hinblick auf die subjektive Wahrnehmung von Anforderungen von außen, aber auch ‚Expertinnen und Experten‘ ihres eigenen Lernverhaltens.⁴

Eine strukturierte, themenzentrierte und gleichzeitig offene Methode stellt das leitfadengestützte Interview dar. Atteslander beschreibt die teilstrukturierte Form der Befragung als Gespräche, „die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist. Wie beim wenig strukturierten Interview besteht die Möglichkeit, aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen. In der Regel wird dazu ein Gesprächsleitfaden benützt.“⁵

⁴ Vgl. hierzu u.a. Atteslander, Peter Max (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin und Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung (S. 441-471). Opladen.

⁵ Atteslander 2000, S. 142

Zur Strukturierung der Interviews wurde ein Leitfaden (Anhang 1) entwickelt, der sicherstellt, dass alle interessierenden Themen angesprochen und im Interview behandelt werden. Die Reihenfolge der Themen war dabei nicht festgelegt, sie konnte dem jeweiligen Gesprächsverlauf angepasst werden. Die offene Gesprächsführung animierte die Befragten, sich an ihre Tätigkeiten und an ihr Lernen zu erinnern,⁶ es zu beschreiben und möglicherweise Selbsteinschätzungen vorzunehmen.

Der teilstrukturierte Leitfaden als Erhebungsinstrument erleichterte die spätere Bearbeitung, ohne das Antwortenspektrum einzuschränken. Gerade unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten können eine klare Konzeption und Struktur, eindeutige und abgegrenzte Begrifflichkeiten sowohl die Interviewsituation als auch die Auswertung erleichtern.

Die erste Teilstudie, die den Kompetenzerwerb im Praktikum für die Umwelt zum Gegenstand hat, umfasst die Befragung von 19 Personen, die ihr Praktikum zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen hatten.⁷ Die zweite Teilstudie untersucht den Kompetenzerwerb im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten und die sich daran anknüpfenden beruflichen Anschlussmöglichkeiten. Sie beruht auf Interviews mit 20 Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit teilnahmen.⁸ Diese Anzahl an durchgeführten Interviews gewährleistet eine hinreichend große Basis an Untersuchungspersonen für das Herausarbeiten von verallgemeinerbaren Erkenntnissen.

2.4 Planung und Durchführung der Befragung

Die Basis für die Konzipierung der Teilstudien sowie die Erarbeitung der Erhebungsinstrumente bildet eine im Vorfeld durchgeführte Literaturanalyse. Mit dieser wurde gleichzeitig der Stand der Forschung erhoben sowie eine Basis für die spätere Einordnung und Interpretation der Ergebnisse gelegt. Zusätzlich wurden mit einer Reihe von Expertinnen und Experten im Umfeld der Organisation des Praktikums für die Umwelt und der Sozialen Arbeitsgelegenheiten Gespräche geführt. Dazu gehörten eine Referentin und ein Referent von Europarc Deutschland, eine Bildungsexpertin vom Müritz-Nationalpark, ein Bildungsexperte vom Nationalpark Bayerischer Wald sowie und der Koordinator des Beratungszentrums Arbeitslosigkeit in der Fachstelle für Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft des evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverbandes Hannover. Die Gespräche dienten der Klärung der Rahmenbedingungen, zur Einschätzung des gesamten Forschungsfeldes und der Gruppe der zu befragenden Teilnehmenden. Darüber hinaus wurden die Expertinnen und Exper-

⁶ Bei den Personen, die zum Thema Praktikum für die Umwelt befragt wurden, lag das Praktikum zum Teil einige Jahre zurück, so dass Erinnerungsarbeit gefragt war. Diejenigen, die zur Sozialen Arbeitsgelegenheit interviewt wurden, befanden sich noch aktuell in der Maßnahme, wurden aber auch gebeten, sich an frühere Arbeitsphasen zu erinnern.

⁷ Die Interviews wurden in Berlin, Halle, Hamburg, Kiel, Leipzig, Münster, Neustrelitz sowie Hohenzieritz, Tönning und Wittenberge durchgeführt. Das geplante 20. Interview kam nicht zustande, weil eine Interviewerin kurzfristig aus Krankheitsgründen abgesagt hat und es aufgrund der schwierigen Terminfindung zeitlich nicht mehr möglich war, einen Ersatztermin oder einen anderen Interviewpartner zu finden.

⁸ Die Interviews fanden ausnahmslos in Hannover statt.

ten zum Kompetenzerwerb, zu den dafür förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren und zur beruflichen Relevanz dieses Kompetenzerwerbs befragt.

Der Zugang zu den Interviewpartnerinnen und -partnern erfolgte im Fall der Sozialen Arbeitsgelegenheiten über den Koordinator der Sozialen Arbeitsgelegenheiten im Beratungszentrum Arbeitslosigkeit des evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverbandes Hannover. Mit der Auswahl sollten alle Tätigkeitsbereiche (Kinder- und Jugendbetreuung, Seniorenbetreuung, hausmeisterliche und Bürotätigkeiten) möglichst gleich vertreten sein. Die Befragten sollten sich seit mindestens zwei Monaten in der Maßnahme befinden, damit sie auf eine, wenn auch kurze Phase der Beschäftigung zurückblicken können. Die Einzelinterviews fanden alle im Beratungszentrum statt und dauerten jeweils etwa eine Stunde.

Die Interviewpartnerinnen und -partner im Bereich der Praktika für die Umwelt wurden über einen Aufruf von Europarc Deutschland gefunden, der von den jeweiligen Nationalparks, Biosphärenreservaten und Naturparks an die ehemaligen Praktikantinnen und Praktikanten weitergeleitet wurde. Die Auswahl erfolgte dann nach Studienfächern und Zeitpunkt des Praktikums. Die Interviews konnten zum geringeren Teil am Praktikumsort, zum überwiegenden Anteil an den jeweiligen Studienorten durchgeführt werden.

Die Interviews wurden – nach Zusicherung der Anonymität – auf Band aufgenommen. Die Befragten zeigten eine offene Gesprächshaltung, gaben bereitwillig Auskunft und einige zeigten Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung. Unter den Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten gab es einige Personen, denen es schwer fiel, ihre Lernprozesse zu reflektieren und in Worte zu fassen. In diesen Fällen unterstützten die Interviewerinnen den Reflexionsprozess der Befragten durch entsprechende Zusatzfragen.

2.5 Auswertung

Orientierungsrahmen für die Bearbeitung des Datenmaterials bildete das inhaltsanalytische Verfahren nach Mayring⁹ und die modellhaften Ansätzen von Meuser und Nagel.¹⁰

Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte für beide Teilstudien in zwei Schritten. Der erste Schritt der fall- und themenbezogenen Auswertung der Interviews wurde für beide Untersuchungsfelder identisch durchgeführt, während sich der zweite Auswertungsschritt der Einordnung und Interpretation der Interviewergebnisse den spezifischen Fragestellungen der beiden Teilstudien entsprechend unterschiedlich darstellte.

2.5.1 Fall- und themenbezogene Auswertung der Interviews

Die Tonbandaufzeichnungen der Interviews wurden schriftlich zusammen gefasst, prägnante Äußerungen wörtlich dokumentiert. Eine Transkribierung wurde aufgrund des zeitlichen Rahmens für die Studie nicht vorgenommen.

⁹ Mayring, Phillipp (1995) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg

¹⁰ Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991)

Das Material wurde den inhaltlichen Themenblöcken des Leitfadens entsprechend strukturiert und die Aussagen gebündelt. Unberücksichtigt blieben Doppelungen, abschweifende und irrelevante Äußerungen. Bei dieser Paraphrasierung wurde auf ein einheitliches Sprachniveau geachtet, sie wurde – soweit zur Erläuterung und Veranschaulichung sinnvoll – um wörtliche Zitate ergänzt. So lassen die zusammenfassenden Protokolle trotz eines ersten Abstraktionsniveaus einen vertiefenden Einblick in Arbeitssituation und Lernerfolge der Befragten zu.

Um Aussagen über die Erfahrungen und Lernerfolge der jeweiligen Zielgruppe als Ganzes treffen zu können, wurden die protokollierten Aussagen kodiert und ausgewertet. Damit sollte zum Beispiel erfasst werden, ob die identifizierten Kompetenzen für den größeren Teil der Befragten nachweisbar sind oder es sich jeweils um spezifische Entwicklungen bei einzelnen Personen handelt. Dieser Bearbeitungsschritt ermöglichte auch die Zuordnung von erworbenen Kompetenzen zu einzelnen Kompetenzbereichen. Zudem konnten Einflussfaktoren auf den Lernprozess und -erfolg ermittelt werden.

Für ein tiefer gehendes Verständnis und Nachvollziehen der von den Befragten gemachten Erfahrungen und Einschätzungen wurden einzelne Passagen des Originalmaterials vertiefend ausgewertet und auch zur Veranschaulichung der Ergebnisse herangezogen.

Ein Grundproblem in der Überprüfung der Validität bei qualitativer Forschung liegt „in der Bestimmung des Verhältnisses zwischen den untersuchten Zusammenhängen und der Version, die der Forscher davon liefert.“¹¹ Da keine Realität unabhängig von sozialen Konstruktionen, Wahrnehmungen und Deutungen ist, kann es sich bei ihrer Darstellung nur um die Darstellung von Konstruktionen handeln. Um eine größtmögliche Aussagekraft der Ergebnisse zu erreichen, erfolgten die Kodierungen jeweils in einer Kleingruppe. Bei der Kodierung wie auch bei der vertiefenden Auswertung der Ergebnisse wurde sich dem Material mit großer Offenheit genähert.

2.5.2 Teilstudienspezifische Auswertung

Aus den jeweiligen spezifischen Fragestellungen folgen teilstudienspezifische Bearbeitungsschritte, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Praktikum für die Umwelt

In der Teilstudie Praktikum für die Umwelt galt das Hauptaugenmerk der weitergehenden Frage, ob bzw. wie die im Praktikum informell erworbenen Kompetenzen besser als bisher mit dem Studium verknüpft werden können. Basis dieser Auswertung und der Formulierung von entsprechenden Empfehlungen bildete die Datenbank gestützte Literaturanalyse (Anhang 2), die Analyse einschlägiger Internetseiten (Anhang 3) sowie eine E-Mail-Befragung von Expertinnen und Experten aus den USA, Großbritannien, Niederlande und Australien (Anhang 4).

¹¹ Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg, S. 243

Soziale Arbeitsgelegenheiten

In der zweiten Teilstudie Soziale Arbeitsgelegenheiten erfolgte eine Analyse der Anschluss- und Anerkennungsmöglichkeiten der informell erworbenen Kompetenzen der Befragten für ihre weitere berufliche Laufbahn. Diese Analyse erfolgte in zwei Schritten:

1. Identifikation von Kompetenzen und Filterung (fachlicher) berufsspezifischer Kompetenzen

Die in der Auswertung ermittelten Kompetenzen wurden identifiziert und Kompetenzbereichen zugeordnet. Dabei wurde insbesondere die Frage verfolgt, inwieweit sich Qualifikations- bzw. Kompetenzbündel auch unterhalb der Schwelle geregelter Berufe anerkennen lassen.

2. Abgleich mit Berufsbildern

Im Anschluss an die Filterung und Systematisierung der Kompetenzen der Befragten erfolgte die Ermittlung von möglichen Referenzberufen und ein vertiefender Abgleich mit einzelnen Berufsbildern bzw. mit Berufsgruppen. Dafür wurde in Gesetzestexten, auf den Internetseiten der Bundesagentur für Arbeit und verschiedener Bildungsinstitutionen detailliert recherchiert, um die Ausbildungsordnungen, -inhalte, Lernfelder und Kompetenzanforderungen in den zur Wahl stehenden Berufen zu ermitteln. Diese wurden mit den im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten durchgeführten Tätigkeiten und erworbenen Kompetenzen abgeglichen. Basis für den Abgleich bildeten die Kodierungen der Interviews sowie für die vertiefende Darstellung auch einzelne Interviewpassagen. Die Berufe, in denen sich Übereinstimmungen der Ausbildungsinhalte und Kompetenzanforderungen mit den in Sozialen Arbeitsgelegenheiten ermittelten Lernergebnissen zeigten, wurden in die Auswahl aufgenommen und aufgelistet. Einzelne Berufe, für die eine besondere Eignung oder auch Interesse der interviewten Personen bestand, sind im Anhang ausführlicher dargestellt (Anhang 7). Zudem wurden anhand von drei Fallbeispielen die Übereinstimmungen von auch in Sozialen Arbeitsgelegenheiten erworbenen Kompetenzen mit den Ausbildungsinhalten einzelner Berufe vertiefend analysiert und dargestellt.

3. Praktikum für die Umwelt

Die Idee des Praktikums für die Umwelt (PdfU) entstand 1990 innerhalb eines Kommunikationsprozesses zwischen der Commerzbank und den deutschen Nationalparks. Seitdem werden Ziele auf mehreren Ebenen verfolgt.

Einerseits sollen die Praktikantinnen und Praktikanten dabei behilflich sein, Urlauberinnen und Urlauber, aber auch Anwohner über den Sinn und Zweck von Nationalparks, Biosphärenreservaten und Naturparks aufzuklären. Die am Praktikum Teilnehmenden unterstützen dabei die hauptamtlichen Kräfte bei der Informations- und Bildungsarbeit.

Andererseits werden Möglichkeiten für die Praktikantinnen und Praktikanten geschaffen, ihre bisherigen, zumeist durch das Studium geprägten Lernweisen, mit praktischen Erfahrungen vor Ort zu verbinden. Dazu gehört es auch, Kontakte knüpfen, die ihnen bei der weiteren Verfolgung ihrer angestrebten Berufswege nützlich sind.

Die Commerzbank, eine der großen, auch international tätigen privaten Geschäftsbanken in Deutschland, unterstützt das Praktikum finanziell und ideell, als eine Aktivität zwischen Ökonomie und Ökologie. Ihr geht es wie auch Europarc Deutschland als Bindeglied der Nationalparke um die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und entsprechend um eine positive Begleitung der Entwicklung von Nationalparks, Biosphärenreservaten und Naturparks. Europarc Deutschland wurde 1991 als Dachverband der Nationalparke, Biosphärenreservate und Naturparke in Deutschland gegründet und vertritt mehr als 50 Mitglieder. Die Organisation versteht sich als ein unabhängiges Forum, das Fachleute in Diskussionszusammenhänge bringt und Diskussionsstränge zusammenführt.¹²

Seit mehr als 18 Jahren unterstützt die Commerzbank das Programm „Praktikum für die Umwelt“. Jedes Jahr absolvieren 60 überwiegend jüngere Leute ein Praktikum im Bereich Umwelt, mit hoher Relevanz für künftige berufliche Tätigkeitsfelder. Sie studieren zumeist innerhalb eher interdisziplinär geprägter Studiengänge mit naturwissenschaftlicher und ingenieurwissenschaftlicher Ausrichtung. Einige sind in kulturwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eingeschrieben. Das Praktikum reicht in formale Strukturen hinein, indem es einerseits eng mit Studium und Berufsperspektive verbunden ist und andererseits wichtige Tätigkeitsfelder innerhalb der Einrichtungen abdeckt. Zugangsvoraussetzung ist ein besonderes Engagement, das innerhalb eines Bewerbungsprozesses deutlich gemacht werden muss. Das Engagement wiederum bringen die Teilnehmenden sehr oft aus vorherigen ehrenamtlicher Tätigkeit mit. Hier sind also Schnittmengen hin zum Ehrenamt bzw. zum freiwilligen Engagement zu sehen.

Die Diskussion um Lernen im Praktikum scheint bisher nur randständig geführt zu werden. Lediglich zum Unterrichtspraktikum von Lehramtsstudierenden, zum Praktikum im Rahmen pädagogischer Hauptfachstudiengänge und

¹² Commerzbank/Europarc Deutschland: Praktikum für die Umwelt. Ausschreibung 2008. <http://www.praktikum-fuer-die-umwelt.de/> (1.12.2007).

zum Betriebspraktikum innerhalb schulischen Unterrichts gibt es Literatur in bemerkenswerter Quantität. Insgesamt liegt hier der thematische Schwerpunkt aber auf der Gestaltung der Praktika und nicht auf der Frage, welche konkreten Lernergebnisse gewonnen werden. Insofern ermöglicht diese Untersuchung erste konkrete Blicke auf den tatsächlich möglichen Kompetenzerwerb im Praktikum und hat damit explorativen Charakter.

3.1 Zur Rolle des Praktikums im Studium und begriffliche Klärungen

Praktika gibt es in vielen unterschiedlichen Formen und Kontexten. Eine Praktikumsphase ist zunächst einmal geeignet, in der Schule (Betriebspraktikum), nach der Ausbildung oder im Zusammenhang mit dem Studium Berufsfelder, Branchen und Firmen kennen zu lernen. In den letzten Jahren kommt bei Praktikantinnen und Praktikanten nach einem Studium oder einer Ausbildung die Hoffnung dazu, durch ein Praktikum in ein festes Arbeitsverhältnis zu gelangen. Um derartige Praktika geht es in dieser Fallstudie nur am Rande. Dennoch sei bei strukturellen Ähnlichkeiten aber darauf verwiesen, dass die Rückmeldungen derjenigen, die ein Praktikum von zumeist drei bis sechs Monaten absolvierten, nach einer größeren aktuellen Studie ganz überwiegend positiv sind, besonders hinsichtlich des Kompetenzzuwachses.¹³ Allerdings untersucht auch diese Studie die erworbenen Kompetenzen nicht näher.

Neben der Verpflichtung zu einem Praktikum haben die Studierenden durchaus auch intrinsische Motivationen. So werden bspw. gezielte qualifikatorische Effekte und konkrete Berufsorientierung angestrebt.¹⁴ Drei Viertel derjenigen, die in den zwölf Monaten vor einer kürzlich erfolgten Befragung ein Praktikum absolviert haben, bewerten dies positiv bezogen auf Lerngehalt, Betreuung und Gesamtnutzen.¹⁵

Für Frauen in ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studienfeldern ist die Aufnahme eines Praktikums oft schwierig. Dies liegt zum einen an fehlenden einschlägigen beruflichen Vorerfahrungen. Gleichzeitig äußern Frauen in diesen Studiengängen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Theorie-Praxis-Verschrankungen.¹⁶ Über Tutorien im Studium, verbunden mit Praktika kann es gelingen, die Attraktivität von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für Frauen zu erhöhen. Hierauf weist zumindest ein Modellversuch hin und betont die Relevanz der Praktika.¹⁷

¹³ Briedis, Kolja; Minks, Karl-Heinz: Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen. HIS-Projektbericht April 2007, S.6f.

¹⁴ Grün, Dieter; Hecht, Heidemarie: Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und –absolventen. Berlin 2007. S. 19f.

¹⁵ Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka: *Praktika im Studium* HISBUS Blitzbefragung - Kurzbericht Nr. 13: https://hisbus.his.de/hisbus/docs/Praktika_im_Studium_09.06.pdf (12.12.07). S. 3f.

¹⁶ BLK: Frauen in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Bericht der BLK vom 2. Mai 2002: http://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/berichte/externe_berichte/blk_ingenieur.pdf (12.12.07).

¹⁷ Rietz, Christiane; Schulz, Ronald: Praktika und Tutorien. Zwei Projektinitiativen zur Erhöhung der Attraktivität von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für junge Frauen. Dokumentation der wissenschaftlichen Begleitung. Halle/Saale: Deutsche Angestelltenakademie 2003.

Bevor jedoch Gestaltungsspielräume und Prozesse informellen Lernens im Praktikum erörtert werden, ist der Begriff des Praktikums zu klären. Er betrifft auf verschiedene Weise Teile formaler Bildungsgänge. Im Rahmen von Hochschulstudiengängen steht die Vertiefung und Erweiterung zuvor erworbener Kenntnisse im praktischen Umfeld im Vordergrund.

So werden begrifflich gesehen solche Praxisphasen als Praktikum bezeichnet, bei denen es im technischen oder naturwissenschaftlichen Bereich um wissenschaftliche Experimente zu Übungszwecken geht. Entsprechend zählen praktische Übungen und Laborkurse zu den Praktika.¹⁸ Um diese eher engeren und nahe an formalen Ausbildungstätigkeiten liegenden Felder, für die der Begriff der Laborpraktika kennzeichnender ist und die eine hohe Relevanz für den fachbezogenen Kompetenzerwerb besitzen, soll es hier nicht gehen. Im Rahmen dieser Arbeit stehen Praxisphasen außerhalb der Hochschule, die in enger Verbindung zu hochschulischen Curricula stehen, im Mittelpunkt und werden als Praktika bezeichnet.

Praktika unterscheiden sich erheblich durch Dauer und Intensität der Erfahrungen. Üblich sind sowohl bezahlte als auch unbezahlte Arbeitsphasen in Betrieben und Organisationen, mit jeweils unterschiedlicher Einbindung in den Arbeitsalltag. Geht es einerseits zum Teil lediglich um Hilfsarbeiten ohne wesentlichen Lerngehalt, werden auf der anderen Seite Praktikantinnen und Praktikanten in komplexe Arbeitsabläufe eingebunden und müssen selbstständig Aufgaben bewältigen. Das weitgehend informelle Lernen im Praktikum ist dann zumeist vielfältig, komplex und geht wesentlich über die Anwendung theoretischer Modelle hinaus.

Das Lernen im Praktikum ist dabei – soweit der Herausforderungskontext dem entspricht – prozessorientiert, situativ und sozial. Untersuchungen des situativen Lernens¹⁹ zeigen, dass jeder Lernprozess und jeder Kompetenzerwerb in einen je spezifischen Kontext eingebunden sind. Der Kompetenzerwerb ist durch verschiedene Formen der Aneignung gekennzeichnet, etwa das Modell-Lernen²⁰, das "learning by doing" aus Fehlern aber auch aus Erfolgserlebnissen, durch Feedback und Reflexion, Bewältigung von Dilemmata-Situationen usw. Bei entsprechenden Rahmenbedingungen ist also zu erwarten, dass hier ein signifikanter Kompetenzerwerb bezogen auf berufliche Handlungsfelder erfolgt.

Praktika sind in verschiedenen Phasen des Studiums vorzufinden. So gibt es zum Teil schon Praktika als Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums. Dies ist in Fachhochschulstudiengängen teils der Fall, für universitäre Studienfächer wird es häufig empfohlen. An Fachhochschulen gab es bisher vielfach ein berufspraktisches Semester, mit Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (BA/MA) wird es hier wohl zu Verkürzungen der vorgesehenen Zeiten kommen. Studierende sollen in dem bisher vorgesehenen Rahmen das spätere berufliche Feld kennen lernen und überschaubare Projekte umsetzen.

¹⁸ Becking, Dominic: Das virtuelle Praktikum in der akademischen Ausbildung. Hagen 2006. S. 5f.

¹⁹ Lave, Jean; Wenger, Etienne: Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: 1991.

²⁰ Vgl. Bandura Albert: *Lernen am Modell*. Stuttgart 1976

Vielfach werden von Studierenden auch weitere Praktika mit ähnlichen, selbst definierten Zielen absolviert. Praktika stehen im Übrigen gegen Ende traditioneller Diplomstudiengänge häufiger im Zusammenhang mit einem Diplomarbeitsprojekt. In dualen Studiengängen sind Praxisphasen integraler Bestandteil des Studiums. Auch in Lehramtsstudiengängen sind Orientierungs- und Fachpraktika (Unterrichtspraktika), seit langem integrierter Bestandteil. Im Medizinstudium ist die Famulatur ein fester Bestandteil der Ausbildung, und es lassen sich etliche weitere Beispiele für die Integration von Praktika ins Studium finden.

Inzwischen wird innerhalb der neuen Studienstruktur für manche Studiengänge auch eine Bewertung von Praktika in Leistungspunkten (LP) vorgenommen. In der Regel suchen sich die Studierenden ihre Praktikumsplätze selbst, wobei eine gezieltere Vorbereitung und Einbindung selten vorgesehen ist. Gerade aufgrund der Vergabe von Leistungspunkten wäre hier jedoch eine stärkere Einbindung bzw. Reflexion der im Praktikum erworbenen Lernerfolge sinnvoll.²¹

Wie bereits erwähnt, werden in einer Reihe von Studiengängen auch Praxiserfahrungen anerkannt, die Studierende außerhalb universitärer Begleitung sammeln. Das damit angesprochene Feld ist breit und nur zum Teil kann von einem Praktikum gesprochen werden, wenn man darunter eine vorbereitete, komplexe, zeitlich begrenzte, von Lernen im Arbeitsprozess geprägte, reflektierte und auf der Arbeitsseite institutionell eingebettete Praxisphase versteht. So lassen sich sicherlich auf einer unterhalb derartiger Kriterien liegenden Ebene Praxiserfahrungen als anzuerkennendes Praktikum nachdefinieren.

Der Begriff des Praktikums bezeichnet also über einen engeren Bedeutung Gehalt hinaus heute vor allem berufsbezogene praktische Tätigkeiten. Soweit diese über einen engeren zeitlichen und inhaltlichen Rahmen wesentlich hinausgehen, werden daraus erworbene Kompetenzen oder Teilkompetenzen vermehrt auch auf hochschulische Bildungsgänge angerechnet.²² Der Nachweis von Praktika ist überdies in den Studienordnungen vieler technischer und naturwissenschaftlicher Studiengänge vorgeschrieben. Dies gilt auch für eine Reihe von geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen.²³ Zum Teil können jeweils auch Praxiserfahrungen eingebracht werden, die schon vor der Aufnahme eines Studiums erworben wurden. Vermehrt wurden in den letzten Jahren Praxismodule in BA/MA-Studiengänge integriert.

Dass Praktika in der deutschen Hochschullandschaft an Bedeutung gewinnen, zeigt das Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg. Unter „service learning“, teilweise auch als „community service“ bezeichnet, werden Angebote

²¹ Vgl. http://userpage.fu-berlin.de/~geostdek/GeographischeWiss/BSc/BSc_GeogWiss_PO_260404.pdf (12.12.07)

²² Müskens, Wolfgang: Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule und Weiterbildung 1/2006. Christmann, Bernhard; Grieb, Ina: Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Bericht zur Tagung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Hochschule und Weiterbildung 1/2006.

²³ Siehe z. B.: Hascher, Tina; Cocard, Yves; Moser, Peter: Forget about theory - practice is all? Student teacher's learning in practicum. In Teachers and Teaching: theory and practice, 10(6), pp. 623-637.

von Seiten der Universitäten verstanden, in deren Rahmen „erworbenes Wissen, Engagement und Innovationsfreude unmittelbar in der Unternehmenspraxis“ begleitend zum Studium erprobt werden kann, „um sich frühzeitig auf die Kernpunkte der beruflichen Interessen auszurichten und Ziele für die Karriereplanung zu entwickeln“,²⁴ eine Beschreibung, die im Rahmen informellen Lernens in der Arbeitswelt sowie im freiwilligen Engagement auch auf Praktika anwendbar wäre.

Verortung des Praktikums für die Umwelt in der internationalen Diskussion

Eine trennschärfere Definition der in der Studie verwandten Begrifflichkeiten ist mit Blick auf die internationale Diskussion schwer möglich. Während im Deutschen die Termini Praktikum und Freiwilligenarbeit verwendet werden, gibt es im angloamerikanischen Raum eine Reihe weiterer Bezeichnungen. So findet sich neben dem meist als „internship“ bezeichneten Praktikum das so genannte „volunteering“, d. h. die Freiwilligenarbeit. Daneben werden mit jeweils unterschiedlicher Zielrichtung außerdem Begriffe wie practicum, traineeship, field placement, work experience oder work placement verwandt.²⁵

Die untersuchten (Commerzbank-)Praktika sind vergleichbar mit den Freiwilligenprogrammen des Nationalpark-Service in den U.S.A., den so genannten VIP-Stellen (Volunteers-in-Parks Programme). Studierende bewerben sich in beiden Fällen

- für Tätigkeiten im Bereich Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit
- in Großschutzgebieten
- für einen Zeitraum von zumeist drei bis sechs Monaten, wobei sie
- ein geringes Entgelt und/oder Unterkünfte zur Verfügung gestellt bekommen.

Dieses Beispiel verdeutlicht die terminologische Unschärfe zwischen „Praktikum“ und „Freiwilligenarbeit“, die sich aus dem internationalen Vergleich ergibt.²⁶

Da ein Fokus der Untersuchung auf den Berufsfeld orientierenden bzw. ausbildungsunterstützenden Commerzbank-Praktika lag, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit definitorisch auf das Begriffssystem von Schugurensky und Mündel²⁷ Bezug genommen.

Die beiden Autoren stellen in einer Arbeit über Freiwillige ein terminologisches Kategoriensystem vor, das die motivationspsychologischen Unterschiede von Bereichen der Freiwilligenarbeit berücksichtigt. Commerzbank-Praktikanten wären demnach als junior intern volunteers zu bezeichnen. Diese arbeiten unbezahlt oder für eine geringe Aufwandsentschädigung. Die Motivation der

²⁴ z. B. <http://www.leuphana.de/index.php?id=290> oder Focus 45/2007: „Wir sind Exoten“ – Zaghafte beginnen deutsche Universitäten damit, den ehrenamtlichen Einsatz ihrer Studenten zu belohnen. S. 82ff.

²⁵ U. a. Holmes, Kristen: Experiential learning or exploitation? Volunteering for work experience in the UK museums sector. In: Museum Management and Curatorship 21, 2006, p. 241.

²⁶ Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten: Volunteer Work and Learning: Hidden Dimensions of Labour Force Training. In: International Handbook of Educational Policy 2005, p. 1000.

²⁷ Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten 2005, pp. 997-1022.

junior intern volunteers besteht, auf Grund des jungen Alters oder wegen einer Berufsneuorientierung, vor allem darin, Erfahrungen in einem neuen Arbeitsfeld zu sammeln. Begrifflich gibt es somit auch bei der hier verwandten Definition Überschneidungen zwischen den Tätigkeiten des Praktikanten (= intern) und denen des Freiwilligen (= volunteer) gibt.²⁸

Ein interessanter Perspektivenwechsel im Hinblick auf die Relevanz von Praktika findet sich in einer amerikanischen Studie zur Bedeutung von Praktika für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten. Der Autor lenkt den Blick auf die Evaluation von Praktika, die, insofern gewünscht, nicht nur einen Einfluss auf die Lernumgebung am Praktikumsort, sondern auch auf die Curriculumsentwicklung an der Hochschule nehmen könnte.²⁹

The crucial value of internships has long been recognized in disciplines that are explicitly pragmatic, (...) The experience of the interns, reflected back to the department, provides an ongoing formative evaluation not only of the internship but of the entire departmental curriculum, especially that part of the curriculum that is concerned with literacy in the workplace. And the internship illuminates the workplace as well, providing a conduit for informing workplace practice through the intern and through consultation with the intern supervisor as well as other faculty.

Die Sichtweise, das Praktikum nicht zuletzt auch als formative Evaluation, in anderen Worten als ein *Maßstab* für die Qualität der universitären Lehre zu verstehen, ist durchaus provokativ, fordert sie die, nach Auffassung der Autoren der vorliegenden Studie, immer noch weit verbreitete Minderbewertung von Praktika auf Seiten der Lehrenden heraus.

Die an den Universitäten oftmals bestehende Unterschätzung, teils auch Geringschätzung von Praktika hinsichtlich der Lernpotenziale dürfte durchaus auch bei verschiedenen Praktikumsanbietern gegeben sein. Unter Bezugnahme auf die Diskussion um den Einsatz von Freiwilligen kann bspw. von einem häufig zu beobachtenden „ad hoc“ Ansatz hinsichtlich der Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse gesprochen werden³⁰. Dieser ist z. T. gekennzeichnet durch:

- Fehlende verantwortliche Ansprechpartner in der Praktikumseinrichtung
- Fehlendes Training (inkl. Gesundheits- und Sicherheitsgrundlagen)
- Dominanz des „trainings on the job“
- Keine Auslagenerstattung
- Fehlende Standards

Die Bedeutung einer auch praxisbezogenen universitären Ausbildung ist evident. Zunehmende Aktivitäten, wie sie z. B. unter dem Stichwort des service learning beschrieben werden, unterstreichen die Aktualität dieser Aussage. Dennoch gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass Praktika weder von Seiten

²⁸ Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten 2005, pp. 997-1022.

²⁹ Inkster, Robert (1994): Internships and Reflective Practice – Informing the Workplace, Informing the Academy. ERIC Digest. ED376459.

³⁰ Vgl. Holmes, Kristen: Volunteers in the Heritage Sector: a neglected audience? International Journal of Heritage Studies, v9, n4, 2003, pp. 341-355.

der Hochschulen, noch von Seiten der Praktikumsanbieter immer die wünschenswerte und notwendige Aufmerksamkeit erfahren (s. a. 3.6).

Zur ökonomischen Bedeutung von Praktika

Die in der Diskussion viel kritisierte Verwendung von Freiwilligen als Ersatz für Angestellte (economic model) findet sich auch in Bezug auf Praktika.³¹ Beispiele unbezahlter, eher ausbeuterischer Praktika haben diese zum Teil in Misskredit gebracht. Hervorzuheben sind hier die Ergebnisse einer Studie der DGB-Jugend und der Hans-Böckler-Stiftung, in deren Rahmen eine Gruppe von Absolventen der FU Berlin und der Kölner Universität untersucht wurde. Die Ergebnisse weisen auf prekäre Arbeitsverhältnisse hin.³² Auch nach den Resultaten einer breiter aufgestellten HIS-Blitzumfrage erhält nur ein knappes Drittel der Praktikantinnen und Praktikanten eine Vergütung, die dann auch vergleichsweise niedrig ist³³.

Es verwundert nicht, dass eine derartige Praxis z. B. von Gewerkschaften durchaus kritisch gesehen wird. Im Wortlaut heißt es bei Holmes³⁴, basierend auf einer systematischen Studie über Freiwillige in Museen und Galerien Großbritanniens:

„The working party was concerned by the sector’s reliance on new entrants gaining work experience through volunteering. They believed that this restricted entry into the museums profession to those who could work for free. The restriction promoted the image of museum work as amateur, rather than highly skilled and professional. In addition, it was seen as a strategy for covering staff shortages, where full-time paid staff could have been recruited instead of relying on volunteers.”

Bei aller Kritik am economic model von Freiwilligen lässt sich im Umkehrschluss eine auch international gegebene, betriebs- und in der Summe auch volkswirtschaftliche Bedeutung von Freiwilligenarbeit konstatieren:

„A recent study of 22 OECD countries estimates that volunteer contributions (made by approximately 28% of the population) were equivalent to 10.6 million full-time jobs and their value added amounted to \$840 billion, representing 3.5% of the Gross Domestic Product (GDP) of those countries.”³⁵

Für die Tätigkeiten von 23 Millionen Engagierten in Deutschland wird aktuell ein monetärer Gegenwert von 17 Milliarden Euro vermutet³⁶.

Die breite öffentliche Diskussion zur „Generation Praktikum“ hat vor allem negative Aspekte von Praktika berührt. Dadurch sind die Potenziale von Praktika

³¹ z. B. Rützel, Josef: Das Praktikum – Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit. In: berufsbildung Heft 82/2003. 29-33.

³² Grünh, Dieter; Hecht, Heidemarie 2007.

³³ Krawietz, Marian ; Müßig-Trapp, Peter, Willige, Janka (download 12.12.07), S. 5.

³⁴ Holmes, Kristen 2006, pp. 242.

³⁵ Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten 2005, p. 997.

³⁶ Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (o. J.): Engagement und Erwerbsarbeit – Produktive Ergänzungen, Übergänge, problematische Grauzonen. Tagungsreader. S. 6.

eher in den Hintergrund gerückt. Die Bedeutung von Praktika für das Individuum wird in praktisch allen Publikationen zu diesem Thema betont. Die Ableistung eines Praktikums ist für einen großen Anteil aller Studiengänge inzwischen vorgeschrieben. So erfordert beispielsweise ein großer Teil aller Bachelor-Studiengänge im Rahmen des Studiums die Durchführung von Pflichtpraktika.³⁷ Eine repräsentative HIS-Untersuchung aus dem Jahr 2006 befasst sich mit den Praktika im Studium der verschiedenen Fachrichtungen.³⁸ Danach haben vom Erhebungszeitpunkt aus gesehen in den letzten zwölf Monaten 55% der deutschen Studierenden ein Praktikum absolviert. Davon wiederum handelte es sich zu drei Vierteln um Pflichtpraktika, etwas stärker ausgeprägt bei FH-Studierenden.

Die erwähnte HIS-Untersuchung³⁹ bestätigt das in der Öffentlichkeit diskutierte negative Bild des Praktikums nicht. Die Studie bezieht sich auf das ganze Spektrum von Fachhochschulen und Universitäten. Sie zeigt eine vergleichsweise geringe zahlenmäßige Bedeutung der dem Studium nachgelagerten Praktika. Nur etwa jeder achte FH-Absolvent und jede siebte Person mit einem Universitätsabschluss begann demzufolge nachuniversitär ein Praktikum. In technisch-naturwissenschaftlichen Fächern ist ein Praktikum nach dem Studium eine Ausnahmerecheinung. In den Fächern Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaftler(in) und Psychologie hingegen sind die Zahlen etwas höher. Die höchsten Zahlen finden sich bei Absolventinnen und Absolventen von Magisterstudiengängen, wo etwa ein Drittel der Absolventen ein nachhochschulisches Praktikum aufnehmen. Kettenpraktika sind selten, die Zufriedenheit der Praktikantinnen und Praktikanten ist insgesamt relativ hoch.

Resümierend kann also gesagt werden, dass es zwar negative Arten von Praktika gibt, der Schatten, der auf diese Form des Theorie-Praxis-Kontaktes unter der Überschrift „Generation Praktikum“ gefallen ist, ist aber offenbar weniger flächendeckend, als oft angenommen – ohne die damit in Teilbereichen existierende Problematik negieren zu wollen.

Für studienintegrierte Praktika, Praktika, die als Zugangsvoraussetzung durchgeführt werden oder auch Schülerpraktika gelten andere Bedingungen, sie sind von nachhochschulischen Praktika deutlich zu unterscheiden, wenn natürlich auch hier die Frage nach den konkreten Bedingungen gestellt werden muss.⁴⁰ Beobachtet werden sollten Tendenzen, wonach zwischen dem BA und MA bestimmter Studiengänge vermehrt Praktika absolviert werden.⁴¹ Hier ist davon auszugehen, dass es sich weniger um Strategien der Eingliederung in den Arbeitsmarkt, als vielmehr um sinnvolle Verbindungen zwischen BA und MA handeln dürfte. Teils werden auch Praktika im MA verlangt, die zwischen den Studiengängen absolviert werden. Aufgrund der noch stattfindenden Umstrukturierungen kann darüber aber zurzeit allenfalls spekuliert werden.

³⁷ Leendertse, Julia: Eine neue Ära. In: Matchbox Media (Hg.; 2007): Jobguide - Praktikum. Düsseldorf. (Zeitschrift). 10ff.

³⁸ Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (download 12.12.07).

³⁹ Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (download 12.12.07).

⁴⁰ Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (download 12.12.07).

⁴¹ Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (download 12.12.07).

Ein hier nicht weiter bearbeitetes Spannungsfeld erwächst aktuell aus der bundesweiten Umstellung auf Bachelor-Studiengänge. Das Problem: Bachelor-Studenten haben, verglichen mit Diplom-Studenten kaum noch Zeit für die bislang mehrmonatigen Praktika.

„In sechs oder sieben Semestern haben (Anm.: Bachelor-)Studenten soviel Lehrstoff zu bewältigen, dass kaum Zeit bleibt, nebenher noch ausgedehnte Praktika zu machen. Genau das aber ist es, was Unternehmen von Hochschulabsolventen erwarten. Kaum ein Personaler legt nicht allergrößten Wert auf Praktika im Lebenslauf.“⁴²

Dieses Problem wird inzwischen auch öffentlich diskutiert, insbesondere im Rahmen der Umstellung auf die BA/MA-Struktur. So wird an verschiedenen Universitäten im Raum Berlin/Brandenburg ein Rückgang der ehrenamtlichen Aktivitäten von Studierenden angemerkt. Straffere Zeitstrukturen lassen freiwilliges, studienbezogenes Engagement kaum noch zu. Teils wird bereits das „Austrocknen des Campuslebens“ befürchtet. Als Lösung wird eine Anerkennung der aus ehrenamtlichem Engagement erwachsenden Kompetenzen im Studium vorgeschlagen.⁴³ Auch gibt es Hinweise darauf, dass Studierende aus unteren sozialen Herkunftsgruppen in den neuen Studienstrukturen benachteiligt sind, zum Beispiel dadurch dass sie häufig für ihren Lebensunterhalt und die Studiengebühren arbeiten.⁴⁴

3.2 Zum Stand der Forschung

Die Sichtung des Forschungsstandes zum Lernen im Praktikum lässt ein Desinteresse innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion vermuten, was sich auch an der bislang noch in den Anfängen befindlichen, definitorischen Eingrenzung der verschiedenen Praktikumsarten zeigt.

Zwar sind Praktika in den letzten 20 Jahren mehr und mehr zum integralen Bestandteil von Studienordnungen geworden, auch gibt es wissenschaftliche Publikationen zur Gestaltung von Praktika und zur Vorbereitung der Praktikantinnen und Praktikanten, die Frage nach der Lernhaltigkeit und den Lernergebnissen jedoch wird kaum gestellt.⁴⁵ Es existieren Ratgeber, Wegweiser oder Leitfäden für ein erfolgreiches Praktikum, vor allem in pädagogischen Feldern oder auch im Studium der Humanmedizin. Fragen der Bezahlung und rechtliche Aspekte stehen dabei häufig im Vordergrund. Hier und da wird in Studien über den Absolventenverbleib oder die Sozialisation innerhalb einer Fachkultur über die Rolle von Praxiserfahrungen nachgedacht⁴⁶.

⁴² Leendertse, Julia 2007, S. 10ff.

⁴³ „Hier hilft der Bachelor. Ehrenamt und Studium sind kaum noch vereinbar. Wer sich trotzdem engagiert, soll belohnt werden – mit Scheinen und einem Preis“. Tagesspiegel, 4.1.2008.

⁴⁴ Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (download 12.12.07). 1f.

⁴⁵ Vgl. Egloff, Birte: Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen 2004 oder Homfeldt, Hans G. (Hrsg.): Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen. Trier 2000. 35f.

⁴⁶ Friebertshäuser, Barbara: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München 1992.

Im Bereich der pädagogischen Fächer außerhalb des Lehramtsstudiums hat die Integration von Praktika in das Studium in den letzten Jahrzehnten bundesweit zugenommen, was sich in entsprechenden Ordnungen und Verfahrensweisen spiegelt. In der Lehrerbildung sind Praktika seit langem tradiert. Auch hier aber gibt es bisher nur wenige Versuche, die Lernergebnisse innerhalb des Praktikums zu durchleuchten⁴⁷. Ein frühes Beispiel ist eine in den siebziger Jahren durchgeführte Studie zu den damals in Niedersachsen eingeführten Industriepraktika für Lehramtsstudierende. Im Rahmen dieser Untersuchung geht es vor allem um den Einfluss der Praktika auf politische Einstellungen von Studierenden.⁴⁸

Vor dem Hintergrund der einphasigen Lehrerbildung in der Schweiz untersucht Hascher (2004)⁴⁹ Lernen und Veränderungen der subjektiven Beurteilung durch Praktika bei Lehramtsstudierenden. Dabei diskutiert sie anfangs subjektive Erwartungshaltungen und darin eingebundene Vorstellungen vom Verhältnis des Studiums zur Praxis. Aus psychologischer Perspektive erörtert sie Wahrnehmungsaspekte bezogen auf das Praktikum und gewinnt aus der Literatur die These, wonach Studierende das Praktikum überwiegend positiv einschätzen, dabei aber häufig der Fehleinschätzung unterliegen, Erfahrung mit Lernen gleichzusetzen.⁵⁰ Die empirische Untersuchung wird in drei zeitlich versetzten Stufen durchgeführt. Zunächst nahmen 150 Studierende vor und nach dem Praktikum Stellung zum Geschehen. Nach drei Jahren schauen 79 der Befragten noch einmal aus der zeitlichen Distanz auf ihr Praktikum. Gleichzeitig werden auch die betreuenden Lehrkräfte befragt.⁵¹ Es erweist sich, dass die überwiegend positive Beurteilung der Praktika sich im Laufe der Zeit relativiert. Besonders die Rolle der Mentorinnen und Mentoren wird im zeitlichen Abstand kritischer bewertet. Trotz relativer Regeldichte des Praktikums der künftigen Lehrpersonen mangelt es „vor Ort“ nach den retrospektiven Äußerungen der Befragten an Reflexion und Struktur.⁵²

Eine weitere Studie zum Praktikum von bayerischen Lehramtsstudierenden weist auf mögliche weitere Interpretationsmuster hin. So wird hier nach vorläufigen Ergebnissen deutlich, dass es vor allem an einer realen Einbindung in den Berufsalltag zu mangeln scheint.⁵³ Hierbei handelt es sich um ein evident

⁴⁷ Vgl. Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum — Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Beiheft, Weinheim 2006, S. 130–149.

⁴⁸ Vonderach, Gerd: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Eine empirische Untersuchung zur politischen Bewußtseinsbildung künftiger Lehrer. Stuttgart 1972

⁴⁹ Hascher, Tina: Veränderungen im Praktikum — Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Beiheft, Weinheim 2006, S. 130–149.

⁵⁰ Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum — Veränderungen durch das Praktikum, S. 133, 134

⁵¹ Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum — Veränderungen durch das Praktikum, S. 130

⁵² Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum — Veränderungen durch das Praktikum, S. 144ff

⁵³ Maisch, Josef: Welches Fazit ziehen Studierende aus dem schulpraktischen Blockpraktikum? Eine schulart- und fächerspezifische Auswertung von Praktikumsberichten in der Lehrerbildung. 137f. In: Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko, Lauterbach, Andreas (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden 2004, S. 127-138.

strukturelles Problem, das der Reflexion bedarf, zumal Lehramtspraktika i.d.R. eine zeitlich sehr begrenzte Länge von wenigen Wochen haben.

Eine der wenigen Untersuchungen zum Praktikum in pädagogischen Arbeitsfeldern außerhalb des Lehramtsstudiums wurde an der Universität Trier durchgeführt. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Qualität eines Studienganges auch an seinem Praxisbezug messen lasse. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die Studierenden ihrem Studiengang Berufs- und Praxisferne attestieren und sich schlecht auf das Praktikum vorbereitet fühlen.⁵⁴ Die Ergebnisse fließen in Publikationen zur Gestaltung von Praktika ein und zur Erarbeitung von Praktikumsmodellen, die allerdings zunächst auf einer relativ allgemeinen Ebene verharren. Wichtiges, argumentativ immer wieder angeführtes Argument ist eine notwendige Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Praxiswissen. Der Weg dahin sei durch Theorie-Praxis-Reflexion zu ebnen.⁵⁵ Bezogen auf Praktika in der Lehrerbildung weist Lind aus lernpsychologischer Sicht in dieselbe Richtung, indem er die Notwendigkeit betont, schon im Studium die notwendigen Verknüpfungen bezogen auf die zu erwartende Praxis anzulegen. Erst entsprechend sinnvolle Verbindungen ermöglichten es den Handelnden, Fakten mit Entscheidungen und Problemlösungen zusammenzubringen.⁵⁶ Hinweise dazu finden sich auch in den Ergebnissen einer kleineren Untersuchung zu Lehramtspraktika, in der von den Studierenden längere Praxisphasen und kontinuierlichere Verknüpfungen mit dem Studium angemahnt werden.⁵⁷

Verschiedentlich wird innerhalb kleinerer Untersuchungen anhand von Praktikumsberichten der Frage nachgegangen, wie Studierende einen Reflexionsprozess vollziehen, hin zu einem professionellen Blick etwa in der sozialen Arbeit bzw. anderen pädagogischen Feldern. Oft stehen in diesen Berichten theoretische Erörterungen unverbunden neben Beschreibungen der erlebten Praxis.⁵⁸ Die Unverbundenheit von Studium und Praktika zeigt sich auch im Rahmen einer kleineren Untersuchung an der Universität Frankfurt, die Grundlagen für die Optimierung des Praktikums liefern soll.⁵⁹

⁵⁴ Homfeldt, Hans-Günther: Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In: Homfeldt, Hans-Günther; Schulze, Jörgen; Schenk, M. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim 1995, S. 161ff.

⁵⁵ Homfeldt, Hans-Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen: Zwischen Disziplin, Profession und Berufsfeld – einige Standards. In: Homfeldt, Hans-Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.), Trier 2000, S. 243-256

⁵⁶ Lind, Georg: Von der Praxis zur Theorie. Eine Neubestimmung der Funktion der Praxis für die Lehrerbildung. Konstanz 2001: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2001_Praxis-zu-Theorie.pdf (12.12.07). S. 6f.

⁵⁷ Schumacher, Katja; Lind, Georg: Praxisbezug im Lehramtsstudium. Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden. Konstanz 2000: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_lehramtsstudium-praxisbezug-Bericht.pdf (12.12.2007). S. 24f.

⁵⁸ Egloff z. B. bezeichnet Praktika als „Möglichkeitsraum und ausgewiesenen Ort der *Bildung*“ (Hervorhebung im Original), s. Egloff, Birte: Zwischen Disziplin, Profession, Biographie und Lebenswelt – Zur Bedeutung des Praktikums aus studentischer Sicht. In: Dewe, Bernd; Wiesner, Gisela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und Erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld (Beiheft des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung) 2002, S. 112

⁵⁹ Maier 2001 n. Egloff, Birte: Praktikum und Studium 2004

Aus der Sicht der Anbieter von Praktikumsplätzen für Studierende der Soziologie und Sozialpädagogik untersucht eine weitere kleinere Studie Rahmenbedingungen und Anforderungen an Praktika.⁶⁰ Anbieter sehen das Praktikum in erster Linie als Möglichkeit der Weitergabe von Praxiserfahrungen an Studierende und als Mittel des Know-How-Transfers. Auch die Verbesserung des Kontaktes zur Universität gehört zu den höher bewerteten Erwartungen, die dann auch weitgehend als realisiert betrachtet werden.⁶¹ Nicht zuletzt geht es auch um die Nutzung der studentischen Arbeitskraft, wobei dem Einsatz von Praktikantinnen und Praktikanten jeweils ein großer auch finanzieller Nutzen zugeschrieben wird.⁶² Bei der Auswahl der Studierenden spielt das Studienfach für Dreiviertel der etwa 100 befragten Unternehmen eine wichtige Rolle.⁶³

Auch die hochgradig tradierte medizinische Famulatur ist bisher relativ wenig untersucht worden. Egloff, die anhand von Fallstudien unter Professionalitätsaspekten pädagogische und medizinische Praktika vergleichend untersucht, sieht die Famulatur noch weniger wissenschaftlich bearbeitet, als dies bei pädagogischen Praxisfeldern der Fall ist.⁶⁴ Als eines der Ergebnisse ihrer Studie betont die Autorin den Wert der vielfältigen Aneignungsmöglichkeiten von Kompetenzen, bewertet Öffnungen innerhalb des Medizinstudiums hin zu stärker sozialwissenschaftlichen Ergänzungen des naturwissenschaftlichen Blicks positiv und befasst sich kritisch mit Verregelungstendenzen in der Erziehungswissenschaft.

Während die Bedeutung von Praktika als fester Bestandteil einer universitären Ausbildung in der Literatur unstrittig ist,⁶⁵ gibt es, was die wissenschaftliche Fundierung dieser Seite der Ausbildung angeht, bis dato wenig Resonanz. Eine Ausnahme bilden, wie erwähnt, Studienbereiche der Erziehungswissenschaften, des Lehramts und der (Sozial-)Pädagogik, dort gibt es eine verhältnismäßig große Zahl an Publikationen zum Thema Praktikum.⁶⁶ Trotzdem wird auch für diesen Bereich bemängelt,

„daß trotz der Bedeutsamkeit der Praktika für die Studierenden (...) die Verständigung sowohl über Standards fachpraktischer Ausbildungsinhalte als auch über Modelle der ausbildungstheoretischen Einbettung in das Studium erst am Anfang steht. Um Antworten finden zu können, muß sich intensiver als bisher – etwa im Rahmen von Evaluationsstudien – über die Funktion und organisatorische Gestaltung einer berufsorientierten Hochschulausbildung mit verpflichtenden Praktika als integrelem fachpraktischem Ausbildungsteil auseinandergesetzt werden.“⁶⁷

⁶⁰ Kühne, M. (2005): Das Praktikum aus der Perspektive der Anbieter. Ergebnisse einer Umfrage von Praktikaaanbietern. Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 2, S. 270-283.

⁶¹ Kühne, M. 2005, S. 9f.

⁶² Kühne, M. 2005, S. 11f.

⁶³ Kühne, M. 2005, S. 13.

⁶⁴ Egloff, Birte 2002. S. 44

⁶⁵ Egloff z. B. in diesem Kontext bezeichnet Praktika als „Möglichkeitsraum und ausgewiesenen Ort der *Bildung*“ (Hervorhebung im Original), s. Egloff, Birte 2002. S. 103-112.

⁶⁶ U. a. Schulze-Krüdener, Jörgen; Homfeldt, Hans-Günther 2003.

⁶⁷ Schulze-Krüdener, Jörgen; Homfeldt, Hans-Günther 2003. S. 213.

Schugurensky und Mündel.⁶⁸ stellen auch für das angrenzende Feld der Freiwilligenarbeit fest, dass Fragen des Lernens in diesem Feld bisher kaum untersucht oder überhaupt thematisiert würden. Dux und Sass sprechen in ihrer Studie über Kompetenzerwerb Jugendlicher durch freiwilliges Engagement von „Neuland“. Diese Arbeit ist insofern von besonderem Interesse, als rund 70 % der Befragten (n=1.500) angaben, „durch ihr früheres Engagement in hohem oder sehr hohem Umfang wichtige Fähigkeiten erworben zu haben“.⁶⁹ Im angloamerikanischen Raum hingegen ist der Stand der Erkenntnisgewinnung ebenfalls relativ überschaubar, auch wenn erste Untersuchungen zum Thema Lernen im Rahmen von Freiwilligenarbeit vorliegen.⁷⁰

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des dargestellten Forschungsstandes lässt sich konstatieren, dass das Defizit an wissenschaftlichen Untersuchungen in diesem Bereich erkannt und weitere Studien als wichtig eingestuft werden. Nicht zuletzt mit Blick auf die gegenwärtigen Diskussionen und Aktivitäten rund um das Thema der Anerkennung und Zertifizierung informellen Lernens erscheint eine fundierte Betrachtung möglicher Lerneffekte in Praktika unabdingbar.

3.3 Auswertung und Analyse der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Fragestellung und Vorgehensweise der Untersuchung müssen zunächst einige Überlegungen zum Kontext diskutiert werden. So sind die Bezüge des Lernens im Praktikum zum Lernen in der Arbeit deutlich. Das Praktikum stellt in der hier vorliegenden Form tatsächlich eine Ernstsituation da und kann insofern mit dem Lernen in der Arbeit verglichen werden. Es kommt zur Konstruktion bestimmter Lernsituationen, die das informelle Lernen in der Arbeit rahmen.⁷¹ Die Qualität der im Praktikum zu gewinnenden Lernfortschritte ist einerseits definiert durch das Umfeld, andererseits aber auch durch die Ausprägung der Lernfähigkeit und Beobachtungsfähigkeit der Praktikanten. So stellt sich die Frage nach Beobachtungsmethodenkompetenzen und anderen wichtigen bereits vorhandenen Kompetenzen, die wie auch die Lernhaltigkeit des Arbeits- bzw. Praktikumsplatzes wesentlichen Einfluss auf die Lernergebnisse haben dürften. Weitere wesentliche Elemente sind in der Einführung und Begleitung des Praktikums zu sehen.

Zum Verständnis des Lernens im Praktikum wird das Bedingungsfeld von mehreren Seiten aus betrachtet. Dazu werden im Rahmen der Möglichkeiten der Kompetenzhintergrund der Interviewten, ihre Vorkenntnisse und bisherigen Erfahrungen erfragt. Auch die Frage nach Lernerfahrungen in anderen informellen Lernfeldern ist an dieser Stelle relevant. Darüber hinaus wird erhoben, wie das Interesse am Praktikum entstanden ist und welchen Bezug es zum Studium hat. Wichtig ist dabei auch, ob und wie ein Praktikum aus den Studienstrukturen heraus gefordert und mit welchen Zielen es verbunden wird.

⁶⁸ Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten: Volunteer Work and Learning 2005, p. 997.

⁶⁹ Dux, Wiebken/Sass, Erich (2005): Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. In: ZFE 2005, S. 394ff

⁷⁰ Schugurensky, Daniel/Mündel, Karsten 2005, pp. 997-1022. The National Youth Agency/UK (pub.; 2007): Young People's Volunteering and Skills Development. Executive Summary.

⁷¹ Vgl. Dehnpostel, Peter; Molzberger, Gabriele, Overwien, Bernd: Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen. Berlin 2003, S. 43-46

Die Untersuchung nimmt also studienimmanente und persönliche Zielsetzungen auf.

Ein wesentlicher Teil der Fragen richtet sich auf das Umfeld, d. h. auf die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit des Praktikumsfeldes. Hier wird danach gefragt, wie die einzelnen Tätigkeiten aussehen und wie deren Lernhaltigkeit beurteilt wird. Es geht auch die Einbindung in Fragestellungen und Anforderungen des Trägers und um die Frage wie der Träger das Praktikum nutzt. Ist die Praktikantin oder der Praktikant in Realsituationen eingebunden oder läuft sie oder er nur mit? Handelt es sich vom Charakter des Praktikums her eher um eine Art Beobachtung, Erkundung oder um tatsächliche Beteiligung im engeren Sinne?

Das Kapitel wird durch eine Gesamtbewertung des Praktikums für die Umwelt durch die Befragten abgerundet.

3.3.1 Untersuchungsgruppe und Einsatzorte

Die befragten Praktikantinnen und Praktikanten studieren Biologie, Geographie, Umweltwissenschaften, Landschaftsökologie oder Forstwirtschaft. Einzelne sind aber auch in kulturwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eingeschrieben. Die befragten Praktikumsabsolventen und -absolventinnen kommen also zumeist aus naturwissenschaftlichen oder eher interdisziplinär geprägten Studiengängen. Einzelne Befragte kommen aus ingenieurwissenschaftlichen, einige wenige aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen oder haben Nebenfächer aus diesen Bereich gewählt. Die Praktika fanden in den Nationalparks Müritzer Nationalpark, Hamburgisches Wattenmeer, Bayerischer Wald, Schleswig-Holsteinisches Wattenmeer, Unteres Odertal, Sächsische Schweiz, Hainich, Jasmund/Rügen, dem Biosphärenreservat Südost-Rügen und dem Naturpark Altmühltal statt. Konzeptuell ist ein sechsmonatiges Praktikum möglich und wird auch von der Commerzbank finanziert, das aber nur drei der Befragten nutzen konnten, die anderen absolvierten drei- bis viermonatige Praktika.

Erfahren haben die Befragten vom Konzept des Praktikums für die Umwelt auf ganz verschiedenen Wegen. So waren einige im Rahmen von Exkursionen oder kürzeren anderen Praktika vor Ort in den Schutzgebieten und hörten von der Möglichkeit, ein längeres Praktikum zu absolvieren, anderen erzählten Freunde und Studienkollegen davon, eine Praktikantin hörte einen Radiobereich, ein Praktikant las im regionalen Anzeigenblatt von der Möglichkeit, wieder andere reagierten auf Plakataushänge in Universitäten.

Elf der 19 befragten Studierenden haben das Praktikum für die Umwelt im Jahr 2007, also kurz vor der Befragung, absolviert, weitere vier in den Jahren 2004 bis 2006, bei drei weiteren Praktikantinnen und Praktikanten liegt die Praktikumsphase in den Jahren 2002 und 2003, und bei einer Befragten im Jahr 1994. So gibt es unterschiedliche zeitliche Perspektiven auf die zurückliegende Erfahrung. Entsprechend liegt das Alter der zumeist weiblichen Befragten, nur drei männliche Praktikanten konnten für ein Interview gewonnen werden, zwischen Anfang zwanzig und Anfang dreißig, lediglich die Praktikantin aus dem Jahre 1994 ist entsprechend älter. Vier der Befragten schlossen das Praktikum an ihr Studium an, die große Mehrzahl ging innerhalb des Hauptstudiums in das Praxisfeld. Dem Stand der Umstellung auf die Bache-

lor/Master-Struktur entsprechend konnte nur eine Studentin aus dem Bachelor-Studium interviewt werden und eine, die sich zwischen Bachelor und Master befand..

Nur für drei Studierende handelte es sich um ihr erstes Praktikum vor oder während des Studiums. Die meisten der Praktikantinnen und Praktikanten haben entweder schon vor dem Studium ein Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ), ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder Praktika absolviert oder ganz gezielt während des Studiums verschiedene Praxisfelder aufgesucht. Acht der Studierenden hatten vor dem Studium eine Berufsausbildung durchlaufen, zum Teil auch einige Zeit in dem Beruf gearbeitet und verfügen auf diese Weise über weitere Erfahrungen in der beruflichen Praxis. Insofern erstaunt es nicht, dass nur für eine Minderheit das Praktikum für die Umwelt ein Pflichtpraktikum im Rahmen des Studiums war. Die meisten konnten sich aussuchen, welche Praxiserfahrung im Studium anerkannt werden sollte, soweit ihre Studienordnung ein Praktikum vorsieht.

Die Tätigkeitsbereiche im Praktikum liegen größtenteils im Feld der Umweltbildung und der Öffentlichkeitsarbeit. Die konkreten Aufgaben sind zumeist projektorientiert, es handelt sich dabei um die Erarbeitung von Konzepten, die Gestaltung von Ausstellungen, Broschüren und Info-Paketen, das Erstellen von Pressemitteilungen für unterschiedliche Zielgruppen sowie die Erarbeitung und Durchführung von Vorträgen und Projekttagen in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen. Zu den Aufgaben gehören auch die Gestaltung und Durchführung von Informationsveranstaltungen und Führungen für jeweilige Adressatengruppen, zumeist Kinder und Jugendliche, aber auch Senioren oder sehr heterogene Adressatengruppen. Die Begleitung von Kinder- und Jugendcamps, auch als internationale Begegnungen kann ebenso zu den Aufgaben gehören. Die Erstellung einer Datenbank. Büroarbeit, Müll sammeln im Schutzgebiet oder kleinere handwerkliche Tätigkeiten runden das Bild ab, stehen aber nicht im Vordergrund.

Die Praktikantinnen und Praktikanten werden in einem Bewerbungsprozess ausgewählt. Insofern ist es naheliegend, dass viele von ihnen bereits einschlägig für die praktikumsgebenden Stellen nützliche Vorerfahrungen mitbringen. Die Schutzgebiete sind wesentlich auf die Mitarbeit engagierter Studierender angewiesen.

3.3.2 Persönliche Voraussetzungen der Befragten

3.3.2.1 Vorerfahrungen

Vielfach bringen die Studierenden bereits Erfahrungen und Kompetenzen aus anderen Praktika oder ähnlichen Praxisphasen mit. So war das PfdU nur für zwei Studierende das erste Praktikum. Einige hatten zuvor ein Freiwilliges Ökologisches oder Soziales Jahr absolviert und dort ähnliche oder verwandte Tätigkeiten durchgeführt. Andere hatten etwa ein Praktikum beim Bundestag, in einem Planungsbüro, in der Jugendbegegnung, in der Schule, in der Erwachsenenbildung oder im Forstbereich durchlaufen, teils auch im Ausland. Darüber hinaus hatten einige zum Gelderwerb Jobs in einer Transport- und Logistikfirma, als Fahrradkurier, im Museum oder als studentische Hilfskraft in einem Forschungsprojekt inne.

Andere durch einige der Befragten im Vorfeld abgeleistete Praxisphasen stellen das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) oder das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) dar. So wurde eine Praktikantin schon durch das FÖJ stark geprägt, wie sie sagt. Die dort integrierten Weiterbildungsseminare hätten – offenbar im Zusammenspiel mit der Praxis – das eigene Interesse erweitert und Kritikfähigkeit, Diskussionsfähigkeit und die Fähigkeit zum Dialog gefördert. Eine andere Studentin hatte im FÖJ ähnliche Aufgaben, etwa Vogelzählungen, Gebietsbetreuung und Führungen und konnte die dadurch erworbenen Kompetenzen im neuen Praktikum auffrischen und vertiefen. Eine weitere brachte u.a. Gebietskenntnisse und Erfahrungen aus der Öffentlichkeitsarbeit aus einem Praktikum bei der Schutzstation Wattenmeer in das PfdU im Nationalpark ein. Ein anderer Praktikant weist darauf hin, dass er beim Umgang mit den Adressaten von Führungen und Vorträgen, bei der Strukturierung und Vermittlung von Inhalten von Lernerfahrungen aus einem anderen Zusammenhang profitierte und pädagogische Kompetenzen einsetzen konnte. Mitgebrachte organisatorische Fähigkeiten konnten noch mal erprobt werden. Ein Student der Landschaftsökologie gibt an, Erfahrungen aus Praktika in Planungsbüros in das PfdU eingebracht zu haben, darunter auch Kenntnisse im Bereich Artenschutz, der Botanik und der Geologie. Es gibt allerdings auch Aussagen, nach denen von vorherigen Praktika, abhängig von den Themenfeldern, keine „Erfahrungen“ in das PfdU eingebracht werden konnten.

Auch Erfahrungen aus langjährigen ehrenamtlichen Aktivitäten werden ins Praktikum eingebracht und vertieft. So hatte eine Praktikantin jahrelang Jugendgruppen geleitet und Erfahrungen mit didaktischen Fragen und auch Fragen der Organisation von Veranstaltungen mit ins Praktikum gebracht. Eine Studentin der Erziehungswissenschaft brachte Erfahrungen aus dem FSJ, aus der Mitarbeit in einem Jugendtreffpunkt und der Erlebnispädagogik auf einem Schiff in ihr PfdU ein. Im Mittelpunkt sieht sie dabei den Kontakt mit Menschen und methodische Kompetenzen bei der Vermittlung von Inhalten. Einige der Befragten konnten aus vorheriger beruflicher Erfahrung schöpfen und teils eine neue Orientierung finden, etwa von sozialpädagogischen Tätigkeiten hin zur Umweltbildung.

Eine Praktikantin äußert, dass sie im Praktikum nicht mehr viel hinzu gelernt habe, da sie ja schon häufiger in der Praktikumsituation gewesen sei. Ihr Tätigkeitsbereich im Praktikum war Umweltbildung und Kommunikation und sie hatte bereits Praktika in einer Theaterwerkstatt, bei einer Agentur für Ausstellungskonzeptionen, im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, bei der Schutzstation Wattenmeer und in einem Hafenmuseum absolviert. Für sie war es (als einzige Befragte) wichtig, etwas Geld zu verdienen und abgesichert zu sein, da sie das Praktikum nach dem Studium absolvierte. Immerhin führte es in der Folge zu einem längerem Arbeitsverhältnis.

3.3.2.2 Motivation, Erwartungen und Berufswünsche

Über ihre Motive und Erwartungen an das PfdU konnten mit einer Ausnahme alle Befragten klare Aussagen machen. So gaben die meisten an, in der Hochschule die theoretischen Aspekte ihres künftigen Tätigkeitsfeldes kennen gelernt zu haben und anschließend die praktische Anwendung erkunden zu wollen. Beispielsweise wurde von Studierenden im Fach Biologie, aber auch in anderen Feldern, betont, dass es ihnen darum gegangen sei, den Fundus

an Fachwissen auf „Praxistauglichkeit“ zu überprüfen. Ziel sei es „Sachen auszuprobieren, die an der Uni gelernt werden“. Konkret wurden quer über die studierten Fächer Themen von besonderem Interesse genannt, wie Botanik und andere Felder der Biologie, Geologie, Umweltrecht, ökonomische Fragen und theoretisch schon bearbeitete pädagogische Fragestellungen. Geäußert wurde auch der Wunsch, „von den Leuten, die es lange machen“ etwas zu lernen. Immer wieder finden sich Aussagen zum Tätigkeitsfeld des Praktikums als „potenzielles Berufsfeld“, das es kennen zu lernen gelte, es gehe um einen Überblick über Betätigungsmöglichkeiten, einen Einblick in Arbeitsfelder und darüber eine Schärfung des eigenen Bildes der künftigen beruflichen Tätigkeit zu erlangen.

Der Erwerb bzw. die Erweiterung pädagogischer Fähigkeiten war für viele Befragte ein wichtiges Ziel. Eine Studentin, die ein naturwissenschaftliches Fach mit dem Nebenfach Pädagogik kombinierte, wünschte sich eine spätere Tätigkeit in der Museumspädagogik oder Umweltbildung. Für sie war das PdFU eine Möglichkeit, im pädagogischen Bereich eine praktische Vertiefung und Ergänzung ihres Studiums zu finden, besonders im Umgang mit heterogenen Gruppen. Eine andere Studentin wollte Verbindungen zwischen ihren kulturwissenschaftlich geprägten Studieninhalten und eher naturwissenschaftlichen Inhalten herstellen. Ihr „Traumjob“ liege in diesem Bereich, besonders in Verbindung mit pädagogischen Aspekten. Einige Befragte wollten konkret ausprobieren, wie sie sich mit Schülerinnen und Schülern „spielerisch und gestaltend“ Umweltfragen nähern könnten. Gerade der Vermittlungsaspekt, der Erwerb und Einsatz entsprechender Kompetenzen, nicht nur bezogen auf Kinder und Jugendliche, wurden immer wieder als Motivation für das Praktikum genannt. Dabei galt es auch, das Fachwissen für Menschen „runterzubrechen“, die nicht studiert haben.

Für einige Befragte kam eine Arbeit in der Forschung nicht infrage, ihr Interesse lag vielmehr in der Praxis der Umweltbildung und der Öffentlichkeitsarbeit. Anderen Befragten ging es hingegen darum, „viel draußen“ sein, „mit Touristen Kontakt zu haben“ und dabei den Naturschutz mit Öffentlichkeitsarbeit verbinden zu können. Umwelt bezogen zu arbeiten und dies im Kontakt mit Menschen zu tun, wurde als Studien- und Berufswahlmotivation mehrfach explizit erwähnt. Hierbei wurde auch die Erwartung geäußert, in den Schutzgebieten „den aktuellen Stand“ professioneller Umweltbildung kennen lernen zu können.

Eine Befragte hatte nach einer Ausbildung und vor dem Studium bereits als Umweltschutzbeauftragte ihrer Firma gearbeitet und entschied sich daher für ein umweltbezogenes Studium. Das Praktikum sah sie entsprechend in der Kontinuität beider Bereiche und als Intensivierung und Vertiefung bisher erworbener Kompetenzen an. Ein anderer Praktikant sah seinen „Traumjob“ im Bereich grenzüberschreitenden Naturschutzes und betonte den Gedanken der Völkerverständigung. Im Rahmen seines geisteswissenschaftlichen Studiums hatte sich dieses Interesse, verbunden auch mit interkulturellen Fragen, herausgebildet. Im Praktikum war eine erste Annäherung an diese Wünsche möglich.

In Ausnahmefällen deckten sich Erwartungen und vorgefundene Praxis nicht. So hatte eine Praktikantin die Hoffnung, auch Aspekte des Umweltmonitorings

zu bearbeiten. Das aber war vor Ort nicht möglich, allerdings hätte sie nach eigener Aussage mit größerer Eigeninitiative mehr erreichen können. Die Erwartungen an das Praktikum hatten sich für die Mehrzahl der Befragten erfüllt. Wo dies nicht der Fall war, gab es Probleme beim Kontakt zu den Ansprechpartnern im Praktikumsfeld, das aber war eher die Ausnahme.

Studierende am Anfang des Studiums gaben als Motivation für das Praktikum an, dass es ihnen um ein Ausprobieren gehe und eine Prüfung, ob ihr Studiengang auch der richtige für sie sei. Auch das Kennenlernen der Regionen, Landschaften und Umwelten der jeweiligen Nationalparks etc. wurde als Grund für die Wahl des Praktikums angeführt.

3.3.3 Rahmenbedingungen

3.3.3.1 Aufgabenfelder und Anforderungen

Im Folgenden werden die von den Befragten genannten Aufgabenfelder vorgestellt. Dabei fließen auch die jeweils genannten lernrelevanten Aspekte mit ein. Die Aufgabenfelder wurden aus kleinteiligeren Darstellungen in sinnvoller Weise zusammengefasst, zum Teil ergaben sich Überschneidungen zwischen den einzelnen Aufgabenfeldern.

Aufgabenfeld Veranstaltungen organisieren

Die Praktikantinnen und Praktikanten halfen bei der Organisation von Veranstaltungen vielfältiger Art. Dazu gehörten für die Befragten beispielsweise Jubiläumsfeste, Tage der offenen Tür, eine Installation zum Räuber-Beute-Verhältnis für das Publikum, Vorträge, Kinderprogramme und andere vergleichbare Events.

Die Organisation von Veranstaltungen erfordert zunächst eine Ablaufplanung, Überlegungen der Einbindung von geeigneten Personen, die Öffentlichkeitsarbeit vor Ort, die Kooperation mit anderen Commerzbank-Praktikanten und ggf. technische Betreuung. Als dafür notwendig wurden von den Befragten in erster Linie organisatorische und kommunikative Fähigkeiten eingeschätzt, sowie die Fähigkeit, sich in neue Inhalte und Strukturen einzuarbeiten. Fachliche Kenntnisse waren ihrer Einschätzung nach weniger gefragt.

Aufgabenfeld Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und Ausstellungsorganisation

Dieses Aufgabenfeld umfasst die Erstellung von Pressemitteilungen, Broschüren, Informationsmaterial – in manchen Fällen auch für Blinde und Hörgeminderte – und die Organisation von Ausstellungen.

Die Erstellung von Pressemitteilungen wurde entlang aktueller Aufgaben durchgeführt. Eine Praktikantin konnte Erfahrungen aus einem anderen Praktikum beim Bundestag und aus dem Nebenfachstudium der Publizistik einbringen. Sie hatte also das notwendige Handwerkszeug schon mitgebracht und erklärte, es komme darauf an, etwas über Struktur und Fragestellung zu wissen, kurz und verständlich zu schreiben und sich in die Leser hineinzuversetzen.

Bei der Erstellung einer Broschüre war weniger der Inhalt die Herausforderung, als vielmehr der Umgang mit einem entsprechenden Computerprogramm. Hierbei waren allgemeine Computerkompetenzen als Hintergrund hilfreich und auch die Einweisung durch eine Kollegin.

Die Gestaltung eines Schaufensters einer Commerzbank-Filiale war eine andere Aufgabe im Rahmen des Praktikums. Hier wurde ein Poster erstellt, das typische Landschaftsmerkmale vorstellte. Nach Einschätzung der hier Tätigen war vor allem „Geschick“ bei Recherche und Präsentation erforderlich, um das Publikum ansprechen zu können.

Für manche Befragte war die Herstellung anschaulichen Lernmaterials eine Herausforderung und eine Möglichkeit, ihre Kreativität zu beweisen. Für die Arbeit mit Adressaten im Schutzgebiet wurden beispielsweise „Steckbriefe“ von Tieren erstellt. Hier kam es auf gute Recherchearbeit an und (dabei) auf die Aneignung weiterer Fachkenntnisse. In diesem Zusammenhang wurde auch eine Lernstation „Nahrungsnetz“ erstellt, für die dann auch eine Spielanleitung geschrieben werden musste.

Als besondere (auch) Lernanforderung galt einer Praktikantin die Erstellung einer barrierefreien Ausstellung. Es wurde ein Hörbuch erstellt, Texte der Präsentationen für Blinde aufgearbeitet, dazu Kontakte mit einem Blindenverband geknüpft und auch direkt mit Betroffenen kommuniziert. Die Praktikantin arbeitete sich dafür in ein zunächst fremdes Themengebiet ein und erweiterte erheblich ihre bis dahin bestehenden Kenntnisse aus dem Biologiestudium. Herausfordernd war es dabei, biologisch geprägte Vorkenntnisse didaktisch aufzuarbeiten und für eine Reihe von Nutzergruppen zugänglich zu machen. Ihre Aufgabe bestand darin, den problemfreien Besuch der Ausstellung auch für Rollstuhlfahrende zu ermöglichen, wodurch eine Reihe von Absprachen mit zuständigen Behörden erforderlich waren.

Eine Praktikantin erarbeitete einen neuen Teilbereich einer Wanderausstellung. Hier sei es auf die Fähigkeit angekommen, sich „in bestehende Sachlagen hineinzudenken“ und vor diesem Hintergrund das Konzept der (Teil-)Ausstellung zu entwickeln. Der Austausch mit vielfältig Beteiligten erfordere organisatorische und kommunikative Kompetenzen. Aus dem Lehramtsstudium Geographie bezog sie fachliche, methodische Kompetenzen und die Fähigkeit, Sachverhalte kindgerecht aufzubereiten. Die Kooperation mit erfahrenen Kolleginnen sei aber unerlässlich gewesen. Hinzu kamen Recherchearbeiten auf der inhaltlichen Ebene. Es mussten Texte erstellt und mit anderen Beteiligten abgestimmt werden. Dies wurde als schwierig empfunden, weil das „was man da macht, zum Teil auch wirklich bis zum letzten Punkt hinterfragt wird“. Es sei durchaus schwierig aber eine wertvolle Erfahrung gewesen, Kritik zu akzeptieren.

In einem Fall wurde eine „Kinderpressekonferenz“ organisiert. Hierzu war es erforderlich, mit dem Pressesprecher zu kooperieren, Pressemitteilungen zu schreiben und dann die Konferenz zu organisieren. Theoretische Vorkenntnisse aus dem Studium (geisteswissenschaftlich) konnten „gut genutzt“ werden, im Vordergrund standen Fähigkeiten bezogen auf „Methodik, Aufbau und Struktur“ von Texten. Die Erstellung einer Broschüre erforderte vor allem designerische und inhaltliche Kompetenzen. Redaktionelle Fragen und der Umgang mit Layout-Programmen standen überdies im Vordergrund.

Aufgabenfeld Kinder- und Jugendcamps organisieren und betreuen

Die Organisation von Kinder- und Jugendcamps erfordert in der Regel die Zusammenarbeit mehrerer Personen und es kommen, wenn möglich, auch mehrere Praktikantinnen und Praktikanten zum Einsatz. So planten drei Praktikantinnen eine mehrtägige Freizeitveranstaltung für eine Gruppe von 25 Kindern und führten diese durch. Dabei galt es, finanzielle und organisatorische Fragen, etwa im Kontakt mit einem Reiseveranstalter zu klären und ein Programm zu erarbeiten. Dies bestand aus einer Rallye, Spielen und es wurden dazu auch Anschauungsmaterialien erstellt. Die Praktikantin mit dem Hintergrund eines sprachwissenschaftlichen Studiums sieht die Notwendigkeit der Fähigkeit zu selbstständiger strukturierter Arbeit, zur Kommunikation mit den Beteiligten, zur Kooperation und auch Kompromissbereitschaft als wesentlich an. Die inhaltliche Arbeit wurde im Team von anderen Beteiligten geleistet.

In einem Fall sollte ein Feriencamp mit Kindern durchgeführt und zum Teil neu gestaltet werden, ein Konzept lag vor. Wichtig war es, Kontakt zu den Kindern aufzunehmen, um deren Sicht hineinbringen zu können. Die Fähigkeit zu strukturiertem Arbeiten, konzeptionellem Denken, Teamfähigkeit und pädagogisches Geschick wurden von den befragten Praktikantinnen wichtiger eingeschätzt als Fachwissen.

Im Mittelpunkt eines Praktikums stand ein internationales Jugendcamp mit polnischen, spanischen und deutschen Jugendlichen. Hier gab es Betreuungsaufgaben, es wurden aber auch Arbeiten an die Jugendlichen vergeben, etwa die Betreuung eines Kräutergartens, und Exkursionen durchgeführt, die dann begleitet wurden. Der Befragte konnte Erfahrungen aus einem Praktikum im Museum einbringen, wo er Führungen durchführte. Fachkenntnisse seien weniger wichtig gewesen, dafür aber „ein bisschen interkulturelle Kompetenz“. Die Fachkenntnisse brachten Kolleginnen und Kollegen ein.

Aufgabenfeld Konzeptentwicklung, Programmentwicklung

Eine wesentliche Aufgabe für mehrere Praktikantinnen und Praktikanten bestand in der Erarbeitung von Konzepten für Führungen in Schutzgebieten. Hierbei ging es um Abläufe, aber auch um die Erstellung von Materialien für verschiedene Besuchergruppen. Als notwendige Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang häufiger Disziplin und Selbstdisziplin, Kreativität und „Freude am Thema“ genannt.

Eine Praktikantin, die als eine der ersten ein Praktikum für die Umwelt absolvierte, leistete in einem Gebiet in verschiedener Hinsicht Pionierarbeit. Einerseits baute sie eine Infrastruktur an Materialien auf, die jeweils bei Veranstaltungen sinnvoll kombiniert werden konnten. Andererseits erarbeitete sie sich die verschiedenen inhaltlichen und sozialen Zugänge des Naturschutzpersonals und von Forstmitarbeitern und bereitete sie für eine systematische Vermittlung auf. Auf der fachlichen Ebene konnte sie dabei von ihrem Biologiestudium profitieren. Bei der Anwendung hätte sie sich mehr pädagogische Kompetenz gewünscht. Ihr Lernen erfolgte aufgrund der abgeschiedenen Lage des Arbeitsortes vor allem durch Lektüre, manchmal auch durch Austausch mit anderen Mitarbeitern.

In einem der Gebiete entstand ein Camp mit internationalen Hütten. Aus unterschiedlichen Ländern, im Kontakt zu dortigen Schutzgebieten, wurden traditionelle Behausungen gebaut. Die Aufgabe des Praktikanten – Student der Umweltwissenschaften – bestand in der Entwicklung von Konzepten für verschiedene Gruppen, vor allem Kinder, die das so entstandene Camp nutzen. Der Praktikant konnte dabei Fähigkeiten einbringen bzw. weiterentwickeln, wie etwa im kreativen Bereich, in der selbstständigen Einarbeitung, Aufbereitung und didaktischen Reduktion bezogen auf naturwissenschaftliche und auch interkulturelle bzw. international geprägte Themenfelder. Bei der Umsetzung sieht er bei unterschiedlichen Gruppen, Wetterlagen und anderen Bedingungsfaktoren auch die Notwendigkeit einer Flexibilität: „Fachlich braucht man dann auch diese Idee, wie funktioniert informelles Lernen, also wie viel Wissen darf ich weitergeben, das soll alles anfassbar sein, erlebbar sein, es darf nicht wie in der Schule sein.“ Das Feedback in der Umsetzung floss wiederum in konzeptionelle Arbeiten ein.

Ein Aufgabenfeld innerhalb eines Praktikums war eine Analyse der grenzüberschreitenden Kooperation in einem Nationalpark. Der Praktikant konnte hier wiederum Wissen aus dem Studium und praktischen Tätigkeiten in verschiedenen Kontexten einbringen.

Die Konzeption und Organisation einer Kinderferienwoche wurde von einer Praktikantin (Geo-Ökologie) völlig eigenständig umgesetzt. Wichtig war in diesem Zusammenhang Öffentlichkeitsarbeit, Kostenkalkulation und eine Aufbereitung der Inhalte. Damit sei sie „schon sehr gefordert“ gewesen. Die Kooperation mit anderen Praktikantinnen und Praktikanten und Kollegen war hilfreich.

Einer der Praktikanten konzeptionierte eine Führung zum Thema Jagd und Geschichte der Jagd. Mit einer Gruppe von etwa 20 Kindern konnte er seine Konzeption dann direkt umsetzen. Fachkenntnisse über die Jagd und den Wald waren erforderlich, eigene Erfahrungen im Umgang mit Kindern konnte er einbringen.

Aufgabenfeld Gebietsbetreuung, Führungen, Vorträge, Projekte

Führungen standen häufiger im Mittelpunkt der Praktikumstätigkeit. Hierzu, so einige der Befragten, war fachlich naturwissenschaftliches und pädagogisches Grundwissen notwendig, aber auch Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber der „Begegnung mit Menschen“. In einem Fall ging es darum, Geschichte und Eigenarten einer Insel den Besuchern zu vermitteln. Dabei waren als Voraussetzung „fachlich fundierte Kenntnisse elementar“. Komplizierte Sachverhalte über Gebiet und Tiere im Lebensraum mussten verständlich vermittelt werden, „die eigene Begeisterung sollte überspringen“, so die Praktikantin (Hintergrund Landschaftsökologie). Insgesamt seien Offenheit und Flexibilität wichtig gewesen.

Auch die Betreuung des jeweiligen Gebietes zählte zu den Aufgaben einiger Praktikantinnen und Praktikanten. So müssen vielfach Besucher von sensiblen Teilen des Gebietes (etwa in der Brutzeit) fern gehalten werden. Dabei komme es auf Durchsetzungsfähigkeit, aber auch darauf an, ruhig und sachlich zu bleiben.

Im Rahmen eines Projektes wurde für Schülerinnen und Schüler eine Geschichte des Schutzgebietes verfasst, die den Kindern bei „schlechtem Wetter“ als Zugang zu umweltrelevanten Themen dienen sollte. Hierbei waren Gebiets- und Computerkenntnisse wichtig.

Bei den Führungen spielt offenbar vielfach „Learning by doing“ eine große Rolle. So schildert eine Praktikantin, wie sie zunächst andere Führungen mitmachte und dann die Führung neu akzentuierte. Gebiets- und Fachkenntnisse waren wichtig und wurden im Prozess angeeignet, soweit nicht vorhanden. Bei den Führungen war es überdies besonders wichtig, sich Gedanken über verschiedenartige Adressaten und auch über heterogene Gruppen zu machen.

Spezielle Führungen bedurften einer besonderen Vorbereitung. So wurde in einem Gebiet eine Märchenführung durchgeführt, also eine besondere Kontextualisierung vorgenommen. Eine Führung für Senioren als Adressatengruppe sollte diese für Umweltbildung als Akteure motivieren und gewinnen. Dazu wurden Texte und Flyer entworfen, Mappen zusammengestellt und eine Präsentation entwickelt. Die beteiligte Praktikantin sah die Beschäftigung mit Ansprüchen und Bedürfnissen von Senioren als Herausforderung und entwickelte Kompetenzen im Bereich der zielgruppenspezifischen Veranstaltungsvorbereitung.

Aufgabenfeld Arbeit mit Schüler/innen und Schulen

Projekttag mit Schulklassen haben naturgemäß einen thematischen Schwerpunkt. Es finden beispielsweise Wanderungen durch den Wald statt, bei denen Materialien und Spiele mitgeführt werden. Es werden Phänomene vor Ort erklärt und mit den Jugendlichen spielerisch bearbeitet. Von den Praktikantinnen und Praktikanten werden planerische und konzeptionelle Fähigkeiten als notwendig hervorgehoben: Warum wird welche Route eingeschlagen, wie sieht der inhaltliche „Rote Faden“ aus, welche Ziele der Vermittlung werden angestrebt. Es sei auch sehr wichtig, sich auf die Gruppen einzustellen und mit gruppenspezifischen Prozessen umzugehen. Wichtig seien auch Gebiets- und Artenkenntnisse, d.h. auch biologisches Grundwissen müsse mitgebracht und speziell auch vertieft werden.

Die Planung einer Projektwoche in Schulen, genannt wird z. B. ein „Insektenprojekt“, bedarf einer Reihe von Vorbereitungsarbeiten, etwa muss „das Produkt überlegt“ werden, fachliche Kenntnisse müssen aktualisiert und vertieft und mit der Schule Absprachen getroffen werden. Ein „Produkt“ war etwa ein durch Schülerinnen und Schüler erstellter Insektenführer, der im Zusammenhang mit konkreter Felderfahrung gestaltet wurde. Für eine „Fledermausnacht“ wurden Modelle „gebastelt“, die den Schülerinnen und Schülern Anschauung geben sollten. Hierzu waren entsprechende Recherchen im Internet erforderlich. Für Vorträge in Schulen gehe es vor allem um methodische Kompetenzen und um die Auswahl geeigneter und interessanter Anschauungsmaterialien.

In einem Praktikumsfeld wurden thematisch unterschiedliche Führungen gestaltet. Ein Thema für Grundschulen war in diesem Kontext „Tiere bereiten sich auf den Winter vor“. Hierbei wurden spielerische Elemente zusammengefügt und ein hoher Anteil von Selbsttätigkeit der Kinder vorgesehen. Bei der Durch-

führung der Bildungsprogramme komme es auf Fachkenntnisse, didaktische Fähigkeiten und die „eigene Überzeugung und Motivation“ an.

In einem Fall gehörte es zu den Aufgaben einer Praktikantin, eine „Chefwoche“ durchzuführen, d.h. vor allem Lehrpersonen Aufgaben und Möglichkeiten eines Schutzgebietes nahe zu bringen und die konkreten Bedingungen der Besuche zu vermitteln. Da diese Aufgabe gegen Ende des Praktikums durchgeführt wurde, wurde sie als leicht empfunden, „man war dann einfach inzwischen so vertraut mit den ganzen Abläufen“, dass es keine Überforderung war.

Aufgabenfeld ornithologische Aufgaben

In einigen Praktikumsfeldern spielten Arbeiten im Bereich der Ornithologie die zentrale Rolle. Hier wurden Vogelarten erfasst und gezählt, wobei die Praktikantinnen und Praktikanten nicht zwangsläufig den Hintergrund eines Biologiestudiums mitbrachten. Erforderlich war nach ihrer Auskunft ein „diszipliniertes und genaues Arbeiten“, da hier auch Daten für zuständige Behörden dokumentiert würden. Erforderlich sei im Übrigen eine gute „Wahrnehmungsgabe“ und ein schnelles Auffassen von Formen. Ornithologische Kenntnisse wurden durch Lektüre erarbeitet. Bei der Vogelzählung müsse man „ehrlich gegen sich selbst sein“. Bei der Erfassung und Bewertung toter Seevögel komme es auch auf „eine gewisse emotionale Stabilität“ an.

Sonstige Aufgaben

Die Praktikantinnen und Praktikanten erledigten zum Teil auch Büroarbeiten. So vertrat eine Praktikantin die Sekretärin, die im Urlaub war. Andere nahmen Anmeldungen für Bildungsprogramme entgegen, koordinierten Termine und übernahmen den Telefondienst. Einer der Befragten kamen bei der Büroarbeit ihre Kompetenzen aus einer kaufmännischen Ausbildung zugute. Auch in der Pflege der Gärten und Anlagen wurden von den Praktikantinnen und Praktikanten teilweise Aufgaben übernommen. Unkraut jäten und die Beschilderung überprüfen gehörten ebenso dazu, wie die Wartung von Aquarien. Wieder andere führten kleinere handwerkliche Arbeiten im Umfeld durch. Auch diese Tätigkeiten wurden durchaus als positiv und lernhaltig gesehen.

3.3.3.2 Einführung und Betreuung

Ein wichtiges Element des gesamten Praktikumsverlaufes ist eine für jeden jährlichen Durchlauf stattfindende viertägige systematische Einführung in das PfdU. Diese wird zentral im Nationalpark Bayerischer Wald durchgeführt. Die Struktur und inhaltliche Arbeit der Großschutzgebiete werden unter verschiedenen Fragestellungen vorgestellt. Neben grundsätzlichen Fragen zu Sinn und Zweck der Nationalparks, Biosphärenreservate, Naturparks werden anhand von „best practice“ konkrete Bildungsprojekte präsentiert. Methodische Fragen sind ebenso Bestandteil der Vorbereitung auf das Praktikum, wie die Bearbeitung verschiedener biologischer und ökologischer Einzelaspekte. Programmbestandteil sind zudem ein Austausch mit Praktikantinnen und Prakti-

kanten des Vorjahres und eine Darstellung des Engagements der Commerzbank für Natur und Umwelt⁷².

Die Einführung in das Praktikum für die Umwelt hat i.d.R. drei strukturierende Elemente. So gibt es einerseits die zentrale Einführungsveranstaltung für alle Praktikantinnen und Praktikanten. Fast alle der Befragten nahmen daran teil. Da die durchführenden Einrichtungen des PfdU inzwischen über mehrjährige Erfahrung mit der Organisation verfügen, gibt es zum Teil auch dezentral eine weitere strukturierte Einführungswoche. Teilweise werden aber auch Einführungen durch Einzelpersonen vorgenommen und/oder die Praktikantinnen und Praktikanten nehmen an gerade stattfindenden Weiterbildungsveranstaltungen teil.

Für einige Studierende gab es keine zusätzliche Einführungen vor Ort, entweder weil sie aus studienbedingten Gründen nicht teilnehmen konnten oder weil für einzelne Personen der Aufwand nicht betrieben wurde. In diesem Fall erfolgten individuelle Beschreibungen des Arbeitsfeldes und die Übergabe des entsprechenden Materials. Diese gab es auch immer dann, wenn Fragen der „Amtsstrukturen“, Zuständigkeiten, gebietspezifische Fragen, Arbeitsaufgaben usw. im Vordergrund standen. Gelegentlich erfolgte eine Übergabe durch die Vorgänger, Praktikantinnen und Praktikanten die das Praktikum bereits beendet hatten. In zwei Fällen ersetzten das „Mitlaufen“ oder ein Videotraining die Einführung.

Ein Großteil der Befragten äußerte sich positiv zu den einführenden Veranstaltungen. So hebt eine Studentin hervor, dass sie bei einer Rangerfortbildung ein Spieltraining für Kinder absolvieren konnte und etwas über den Aufbau und Ablauf von Veranstaltungen lernte. An anderer Stelle diente die Teilnahme an einer „Waldführerwoche“ als Einführung. Wichtig war es auch, dass die Praktikantin geplant alle Ansprechpartner kennen lernen konnte und gleich zu Beginn eine Arbeitsplanung erfolgte. Bei der Einführung in das Feld gab es, so betont eine andere Studentin, viel Unterstützung durch die Mitarbeitenden vor Ort und durch gleich anfallende praktische Arbeiten (Schreiben von Presseerklärungen). Eine weitere Studentin betont, dass die Einführung vor Ort „hervorragend“ gewesen sei und sich die Erfahrung im Umgang mit Praktikantinnen und Praktikanten in der Organisation widerspiegele. Alles sei geplant gewesen, man habe sich „durch und durch willkommen“ gefühlt.

Andere Befragte äußerten ihre Unzufriedenheit über die lokale Einführung in das PfdU. Ein Praktikant hätte nur eine „sehr oberflächliche“ Einführung vor Ort erhalten und bewertet dies im Zusammenhang auch mit der sonstigen Schwierigkeiten bei der Einbindung negativ. Hier gab es Probleme bei der Zuständigkeit der Ansprechpartner. Eine Praktikantin hätte es sich gewünscht, mehrfach mit „alteingesessenen Mitarbeitern“ mitzugehen, um auf diese Weise einen Einblick in die Arbeit zu erhalten. Andere Praktikumsstellen praktizierten diese Form der Einführung. Einem Praktikanten war die Einführung vor Ort „schon fast ein bisschen zu genau, dass man uns keine Spielräume mehr lässt, die Führungen individuell zu gestalten“. Für Menschen, die im Gegen-

⁷² Information aus Broschüren, Gesprächen den Verantwortlichen und: Europarc Deutschland, Commerzbank: Programm Einführungsseminar 2006. Praktikum für die Umwelt. Berlin 2006

satz zu ihm nicht über Vorerfahrungen verfügten, sei dies allerdings eine „perfekte Einführung“ gewesen.

Die zentrale Einführungswoche wurde überwiegend positiv bewertet. Eine Befragte sah diese als eine eigentlich zu kurze Phase, schätzte allerdings den intensiven „Mix aus Theorie und Praxis“ und die Gruppenstruktur sehr positiv ein. Zwei Studierende konnten in der Einführung sogar Themenfelder aus dem Studium vertiefen („Telemetrie am Beispiel des Luchses“, „Amphibien“). Wichtig waren die konkreten Verfahren, die Übungen und Spiele sowie die Hinweise zum Umgang mit Menschen im Feld. Wichtig gewesen sei, so eine Studentin, „vor allem eben der Hinweis auch, dass es wichtiger ist, Interesse und Neugier zu wecken, als nur Inhalte zu vermitteln“. Der Wert der Austauschmöglichkeiten mit anderen Teilnehmenden wird mehrfach betont, auch der auf diese Weise mögliche Aufbau von Netzwerken. Es gäbe überdies eine interdisziplinäre Zusammensetzung und ähnliche Vorstellungen zum Schutz der Natur. Insgesamt wurde die zentrale Einführungswoche als unterstützend für das Lernen im Praktikum betrachtet.

Die Befragten betonen fast unisono ihre gute Einbindung in die Strukturen vor Ort. Zum großen Teil gab es Mentorinnen und Mentoren bzw. konkret benannte Ansprechpersonen. Zu Beginn wurde in der Regel Transparenz über die Zuständigkeit der Mitarbeitenden für bestimmte Sachgebiete erzeugt. Häufig gab es eine oder mehrere Ansprechpersonen, die „jederzeit für Fragen der Praktikantin“ zur Verfügung standen oder angerufen werden konnten.

Manche befragten lobten den Freiraum, der ihnen gegeben wurde: „Ich war gut betreut, aber ich hatte auch viel Freiraum, meine eigenen Sachen irgendwo zu machen ... und ich konnte meine eigenen Fähigkeiten einbringen.“ Teils wird erwähnt, dass Einweisungen zu Beginn des Praktikums nicht detailliert notwendig waren, weil ja eine Mentorin jederzeit gefragt werden konnte. In drei Fällen gab es aufgrund personeller Probleme Schwierigkeiten in der Anbindung. So gab es in einem Fall einen Personalwechsel, in einem anderen eine Urlaubs- und in wieder einem anderen Fall eine – von der Praktikantin zumindest so empfundene – Überforderungssituation der Ansprechpartnerin.

3.3.3.3 Arbeit im Team bzw. Einzelarbeit

Eine Befragte äußert im Zusammenhang mit ihren Erwartungen, dass ihr Wunsch selbstständig arbeiten zu können, nicht nur erfüllt, sondern aktiv gefördert wurde. Mehrfach wird die gute Mischung von eigenverantwortlicher Arbeit und der Zusammenarbeit mit den Beschäftigten und anderen Praktikantinnen und Praktikanten betont. Unterstrichen wird immer wieder die Einbindung in Teams der praktikumsgebenden Schutzgebiete und auch in Arbeitsgruppen aus Praktikantinnen und Praktikanten. So weist eine der Interviewten darauf hin, dass sie viel mit Mitarbeiterinnen im Sachgebiet Umweltbildung zusammenarbeiten konnte, viel zugeschaut habe und „methodische Ansätze“ kennen gelernt habe, um diese dann auch selbst anzuwenden. In der Kooperation mit anderen sei vieles „nebenbei“ gelernt worden. Geschätzt wird vielfach auch das sich gegenseitig unterstützende Arbeiten innerhalb einer festgelegten Arbeitsteilung.

Einer der Praktikanten arbeitete auch aufgrund der einsamen Lage seines Arbeitsplatzes in erster Linie allein bei der Konzeptionierung von Bildungs-

maßnahmen, konnte aber immerhin bei der Umsetzung auf die kritische Begleitung anderer Mitarbeiter setzen. Eine andere Teilnehmerin des Praktikums arbeitete ebenfalls isoliert, konnte aber über die Internetseite und das Telefon Kooperation herstellen. In einem Fall wurde auch grenzüberschreitend mit Praktikantinnen und Praktikanten aus einem Nachbarland gearbeitet. Betont wird von anderen der positive Effekt des Zusammenlebens mit anderen Praktikantinnen und Praktikanten und der so erfolgende intensive Austausch.

Die Arbeit im Team wird ohne Ausnahme positiv bewertet, auch bezogen auf Lernmöglichkeiten.

3.3.4 Informelles Lernen im Praktikum für die Umwelt

3.3.4.1 Lernstrategien: Wie wurde gelernt?

Für das Lernen im PfdU gilt nach einigen Aussagen, dass es fast schon einen „Lernzwang“ gegeben habe. Gelernt wurde an konkreten Arbeitsaufgaben. Diese wurden als herausfordernd und motivierend betrachtet, „da man weiß, wofür man das auch lernt.“ Im Rahmen der praktischen Anforderungen werde nebenbei immer wieder neues Wissen erworben und Herangehensweisen gelernt. Dabei spiele das Abschauen bei den Profis eine wichtige Rolle. Auch Lerneffekte durch Nachfragen werden allgemein als wichtig erachtet: „Da habe ich manchmal, glaub ich auch, mit ganz vielen Fragen genervt. Ich bin auch unheimlich neugierig gewesen und wollte auch alles wissen.“ Dabei habe das Gefühl vorgeherrscht, gar nicht alles behalten zu können. Immer wieder wurden Notizen angefertigt und am nächsten Tag nachgelesen. Das Ausprobieren wird ebenfalls vielfach als wichtig genannt, insbesondere in der Kombination Zuschauen, Nachfragen und Ausprobieren. Es gab im Praktikum viele Möglichkeiten des Ausprobierens. „Learning by doing“ wird als „effektivste Lernform“ klassifiziert. Zum Selbermachen gehöre aber auch Verantwortung und deshalb auch Nachfragen, Zuschauen und Lernen innerhalb formaler Tagungen und Treffen. Gelegentlich wird auch auf das Lernen aus schlechten Beispielen verwiesen, also durch kritische Beobachtung. Das Lernen im Austausch mit anderen Praktikantinnen und Praktikanten wird ebenso für wichtig erachtet, wie die Kombination von formaler Weiterbildung (Waldführerschulung) mit der Praxis. Auch die gezielte Teilnahme an Fachexkursionen (im Forstbereich) wird als Lerngelegenheit genannt.

Einige Aussagen weisen auch auf die Übernahme von Routinen hin. Dies gilt etwa bei ornithologischen Einprägungen oder auch im „Umgang mit Leuten“. Das fachliche Lernen wird teils mehr bewusst erlebt, das Lernen im zwischenmenschlichen Kontakt als ein Lernen nebenbei. Eine Aussage dazu: „...das läuft ja mehr nebenbei ab. Es ist ja nicht so, dass ich jetzt denke: und heute lerne ich, wie setze ich mich durch.“ Auch die Verinnerlichung des Nationalparkgedankens wird als Folge eines Lernens nebenbei gesehen. Gerade aber das nicht-routinemäßige Arbeiten wird vielfach als besonders lernhaltig empfunden. So erarbeitet eine Biologie-Studentin ein Konzept einer barrierefreien Ausstellung und lernt hier durch Rechercharbeiten, die ihr allerdings dann im Verlauf langweilig werden.

Je nach Arbeitsaufgaben ist auch ein Lernen über zielgerichtete Lektüre und Selbststudium wichtig, um dann so ausgerüstet an die Umsetzung von bei-

spielsweise ornithologischen Zählungen heran zu gehen. Zum Teil wird auch die Abgeschlossenheit des Arbeitsplatzes als Grund für die Nutzung von Lektüre genannt. Lesen und Umsetzen stand hier im Vordergrund. Als Initialprozess des Lernens wird von einer Praktikantin die Einführung vor Ort genannt, bei der sie die nötigen Strukturen kennen gelernt habe, um damit dann ein Weiterlernen durch Arbeit, durch Ausprobieren folgen zu lassen.

Das Lernen im Kontakt mit Publikum erfolgt zum Teil durch intensive Beobachtung des Publikums, um etwa auf beobachtbare Langeweile reagieren zu können. Die „leuchtenden Augen“ der Kinder bei entsprechenden Veranstaltungen erhöhten die Lernmotivation.

3.3.4.2 Lernhaltigkeit der Aufgaben

Von mehreren der Befragten wird betont, dass sie im Praktikum Kompetenzen erworben haben, die sich auf das Arbeiten im Team und in größeren Kollegien beziehen. Dazu gehören Sozialkompetenz, Fähigkeit zur aktiven Kontaktpflege, Zuverlässigkeit in der Zusammenarbeit oder auch eine größere Durchsetzungsfähigkeit. Der Umgang mit Arbeitsdruck und das strukturierte Arbeiten werden ebenfalls zu den wichtigen erworbenen Fähigkeiten gezählt. Mehrfach wird auch erwähnt, dass Computerkenntnisse sowie Kenntnisse der Büroorganisation, der Dokumentation (z.B. Dienstprotokolle), der Recherche, konzeptionelles Arbeiten und Kenntnisse über Organisationsstrukturen wichtig waren.

In zwei Fällen wurde vom Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen profitiert. Auch die Unterschiedlichkeit der Verwaltungsstrukturen und der unterschiedliche Umgang mit der Öffentlichkeit der benachbarten Länder werden als interessant und lehrreich bezeichnet.

Immer wieder wird auf den Erwerb naturwissenschaftlicher Kenntnisse – die sich oft ganz konkret auf die beobachtbaren Phänomene in der Natur beziehen – hingewiesen, die im Rahmen von Führungen und der Begleitung der Führungen Anderer erworben werden. So geht es etwa um die Deutung von Fraß- und anderen Spuren im Wald, Pflanzenbeschreibungen, mythologische Deutungen und ähnliche Fragen. Geographisches Wissen wird ebenfalls erweitert, so zum Beispiel über die Funktion von Nationalparks, die Strukturen eines Flächenlandes, Verwaltungs- und politische Prozesse. Eine Praktikantin im Studienfach Landschaftsökologie hat hauptsächlich Methodenkompetenzen, wie etwa im Bereich von Erfassungsmethoden, und ornithologische Kenntnisse dazu erworben. Sie betont die erworbene Fähigkeit, sich in der Öffentlichkeit angemessen zu bewegen.

Viele Befragte nehmen ein gewachsenes pädagogisches Geschick zur Kenntnis. Sie empfinden es als Kompetenzgewinn, wenn es ihnen nun gelingt, „einen schweren Sachverhalt so zu erklären, dass es auch Laien verstehen und auch grad Kinder es verstehen“, oder wenn sie jetzt in der Lage sind, sachlich fundiertes Wissen an unterschiedliche Adressate weiterzugeben und ihr Vorgehen methodisch zu reflektieren. Eine Studentin hat gelernt, „wissenschaftliche Themen einfacher darzustellen und zu formulieren, was nicht immer einfach ist, weil man’s dann auch noch altersgerecht machen muss.“ Der Erwerb oder die Vertiefung didaktischer Kompetenz wird immer wieder als wichtig benannt.

Da vielfach mit Kindern und Jugendlichen Bildungsarbeit betrieben wird, werden entsprechende Kompetenzen häufiger erwähnt. Während des Praktikums wurden Kompetenzen im Bereich der Planung und der Betreuung von Gruppen, beispielsweise verbunden mit der Handhabung des Verhältnisses von „Toleranz und Respekt“, erworben. Die Arbeit mit Menschen verschiedener Altersgruppen und diverser sozialer oder kultureller Hintergründe wird als lernhaltig gekennzeichnet. Gerade der Umgang mit Gruppen wird immer wieder hervorgehoben, beispielsweise so: „Ich hab vor allem auch viel über Zwischenmenschliches gelernt und wie Schulklassen, überhaupt wie Kinder und Jugendgruppen so sind, was für eine Dynamik da herrscht, wie man die angehen muss oder eben auch nicht.“ Eine Befragte hebt hervor, dass sie neben dem Umgang mit Gruppen und Gruppendynamik auch etwas darüber gelernt habe, wie „Menschen in einer ganz anderen Region so drauf sind.“ Betont werden derartige Kompetenzbereiche gleichermaßen von Studierenden der Naturwissenschaften und anderer Bereiche.

Insgesamt zeigt sich also eine Vielfalt an erworbenen fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen.

3.3.4.3 Reflexion und Identifikation neuer persönlicher Stärken

Durch das Praktikum wurde von vielen Teilnehmenden mehr Sicherheit im Umgang mit Gruppen und Teams erworben. Eine ganze Reihe der Befragten weist auf eine Steigerung des Selbstbewusstseins durch die Praktikumsaktivitäten hin. Selbstsicherheit wird auch als Fähigkeit gesehen, sich künftig in andere Projekte einbringen zu können. Andere entdeckten vorhandene Stärken: „Ich glaub, ich kann ganz gut mit Menschen umgehen, das hab ich gemerkt. Ja, auch so Kommunikation und Kompromisse finden vielleicht auch.“ Auch die Fähigkeit der Flexibilität im Umgang mit Herausforderungen der Praxis oder die Fähigkeit „gar nicht so schlecht zu schreiben“ zählen zu den identifizierten Stärken. Ein anderer Befragter sieht selbstständiges Arbeiten, Spontaneität, Flexibilität und Kreativität verbunden mit Organisationstalent als für sich entdeckte Stärken, wohingegen er allerdings noch kreativer, begeisternder und mitreißender sein möchte.

Die Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit Kindern war für manche Befragte eine überraschende Erkenntnis. Eine Interviewte fand heraus, dass sie gut mit Kindern umgehen kann, auch in größeren Gruppen, und darüber hinaus auch gegenüber „eigensinnigeren Leuten“ ihre Meinung durchsetzen kann. Auch im Stress, so habe sie erfahren, könne sie Aufgaben erledigen, und auch für langfristige Aufgaben reiche das Durchhaltevermögen und die Motivation. Defizite sieht sie im Bereich ihrer Fremdsprachenkenntnisse. Ein weiterer Praktikant hat die Fähigkeit neu entdeckt, Kinder ernst zu nehmen, sich auf sie einzulassen und einen angemessenen Umgang mit ihnen zu finden, auch wenn man zunächst erschreckt oder irritiert über ihr Verhalten sei.

Eine andere Praktikantin sieht es als eigene Stärke an, Sachverhalte auch Laien verständlich machen zu können und sich gut auf unterschiedliche Menschen einstellen zu können. Sehr gern würde sie es lernen wollen, sich mehr auf ihre eigenen Fragen zu konzentrieren. Eine Reihe der Befragten sieht einzelne Fähigkeiten als erfahrene Stärke, etwa die Organisation von Camps, im Bereich von Computeranwendungen, bei frei erzählenden Führungen oder in

ihrer Begeisterungsfähigkeit und Offenheit. Darüber hinaus werden Zeitmanagement, Einfühlungsvermögen, Improvisationsgabe, Kommunikationsstärke, sich diplomatisch ausdrücken zu können, interkulturelle Kompetenz, soziale Kompetenz und Kompetenzen bei der Vermittlung von Inhalten als Stärken genannt. Aufgefallen ist einem der Studierenden auch die eigene Fähigkeit des Denkens „...in abstrakten Strukturen und Zusammenhängen.“

3.3.4.4 Verständnis vom Praktikum als Berufserfahrung und/oder Engagement?

Das Praktikum wird von den Teilnehmenden, bezogen auf Berufserfahrung und ehrenamtliches Engagement, unterschiedlich gewichtet. Einige der Studierenden wissen recht genau, warum sie sich gerade auf ein Praktikum im absolvierten Bereich beworben haben. Sie verbinden das Tätigkeitsfeld mit etwaigen Berufsperspektiven und konkreten beruflichen Handlungsfeldern. Hier spielt jeweils auch oft das Ausprobieren eines Tätigkeitsfeldes eine Rolle. Dies führt zuweilen auch zu zunächst nicht nahe liegenden Entscheidungen. So hat sich eine Studentin der Erziehungswissenschaft durch die Prozesse innerhalb des Praktikums eher naturwissenschaftlichen Fragestellungen genähert und schreibt jetzt eine Dissertation an der Schnittstelle zwischen beiden Bereichen. Manche Befragte sehen das PfdU als Teil freiwilligen Engagements und zugleich als wertvolle Arbeitserfahrung und sinnvolle Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit in diesem Bereich an. Eine Befragte geht davon aus, dass mit ehrenamtlicher Arbeit die Glaubwürdigkeit von in der Landschaftsökologie tätigen Personen zunimmt. Eine weitere der Befragten betont den Zusammenhang von beruflichen Erfahrungen und freiwilligem Engagement und stellt überdies die Vielfältigkeit der Erfahrungen insgesamt heraus: „Ich fand’s einfach so toll, es war fast wie ein Geschenk, dass ich das jetzt machen konnte und da jetzt draußen sein konnte und auch noch dafür bezahlt wurde.“

Insgesamt wird deutlich, dass die Studierenden das PfdU als beides sehen: berufsbezogenes Lernen und freiwilliges Engagement. Einige von ihnen stellen besonders deutlich heraus, dass sie sich unabhängig vom Berufsweg auch weiterhin in dem Feld ehrenamtlich betätigen wollen. Bei denjenigen, die das Praktikum vor einigen Jahren absolvierten, zeigen sich Berufseinmündungen, die mit dem Feld des ehemaligen Praktikums zu tun haben, genauso, wie ein fortgesetztes freiwilliges Engagement. Drei der Befragten arbeiten beispielsweise in der Umweltverwaltung bzw. in Schutzgebieten, während ein anderer eine Organisation berät, die Lobbyarbeit zwischen Umwelt, Natur und Wirtschaft betreibt.

3.3.4.5 Verbindungen zwischen Praktikum und Studium

Die Verbindungen zwischen Studium und Praktikum werden unterschiedlich akzentuiert. So stellt eine Studentin der Biologie mit dem Nebenfach Pädagogik fest, dass sie im pädagogischen Bereich durch das Studium ein „theoretisches Gerüst“ mitgebracht habe. Bezüglich der Didaktik habe ihr aber die praktische Anwendung gefehlt. Auch die Kenntnisse aus der Biologie flossen in das Praktikum ein, vieles „ging ineinander über“. Das Praktikum fügte biologische und ökologische Kenntnisse mit regionalen Besonderheiten „sowohl theoretisch als auch praktisch“ zusammen. Andere Praktikanten heben hervor,

dass sie botanische, zoologische, geographische, ökologische und waldökologische Kenntnisse aus dem Studium der Landschaftsökologie in das Praktikum einbringen konnten.

Auch Kompetenzen aus dem Studium, bezogen auf die Aufarbeitung von Themen und ihre schriftliche Bearbeitung, werden im Spiegel der Praxiserfahrung als nützlich gesehen. Dies gilt auch für Grundlagen der Arbeit mit Computern, wie eine weitere Praktikantin ausführt, und für ein „methodisches Vorgehen“, „... also Sachen methodisch zu betrachten und dann umzuwandeln und zu nutzen.“ Eine Erziehungswissenschaftlerin sieht es auch als nützlich an, unter der Voraussetzung entsprechender Reflektionsprozesse zwischen Theorie und Praxis „...die psychologischen, ob nun lernpsychologischen oder entwicklungspsychologischen, Hintergründe im Kopf zu haben.“ Für eine künftige Landschaftsökologin waren die Inhalte des Studiums im Praktikum nützlich, „... man ist halt nicht wirklich ein Experte auf irgendeinem Gebiet, aber man hat halt so eine ganz gute Grundlage. Wenn mal Fragen zum Boden kommen, dann kann ich die genauso beantworten, wie wenn mal Fragen zu Bäumen oder so was kommen...“. Eine ehemalige Biologie-Studentin, die das Praktikum vor vielen Jahren absolvierte und nun in der Umweltverwaltung beschäftigt ist, bringt das Theorie-Praxis-Verhältnis für sich am Beispiel Naturschutz auf den Punkt: „insbesondere, wenn man den Naturschutz eher mehr vom Papier her kennt, ist der Abbau einer Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln im Bereich Naturschutz durch das Praktikum erreicht worden. Das im Praktikum Erlernte hat somit das Wissen und das Handeln miteinander verknüpft.“

In der Hochschule angeeignetes Wissen werde in der Praxis durch Fragen und Anwendungen hinterfragt. Mehrfach betont wird die Verfestigung theoretischer Wissensbestände und auch die im Praktikum erfolgte Orientierung auf ein Thema einer Abschlussarbeit. Im Umsetzen während des Praktikums zeige sich das während des Studiums Erlernte. Nur Theorie allein „geht nicht“. Die praktische Überprüfung der universitären Wissensaneignung sei sinnvoll und in der Praxis möglich. Das Erlebnis der Anwendung von Studieninhalten in der Praxis wird mehrfach als positiv beschrieben und dabei auch betont, dass das Praktikum mehr Motivation erzeuge, den Stoff aus dem „Crashkurslernen“ im Studium auch zu behalten, wie eine Studentin im BA-Studiengang Biologie betont. Sie habe eine Erhöhung der Motivation erfahren, nicht nur von Klausur zu Klausur zu lernen. Ihr wurde deutlich, dass es sinnvoll ist, sich umfangreiche Kenntnisse anzueignen. Eigene Grenzen und Möglichkeiten konnten erkundet werden. Einige Befragte betonten, dass sie nach dem Praktikum innerhalb des weiteren oder Reststudiums gezielt Seminarangebote zu entstandenen Fragestellungen wahrnahmen: „...das in Kombination hat natürlich schon viel gebracht.“

Die Erfahrungen aus dem FÖJ hat nach Aussage einer Studentin ihr Biologie-Studium von vornherein in der Ausrichtung geprägt.

3.3.4.6 Transferierbarkeit der erworbenen Kompetenzen in andere Kontexte

Die Befragten äußern sich an verschiedenen Stellen zum möglichen Transfer der erworbenen Kompetenzen in andere Bereiche. So äußert eine heute im

wissenschaftlichen Bereich arbeitende Praktikantin, dass das im Praktikum Gelernte für sie im Berufsleben eine wichtige Rolle spiele, besonders die fachlichen Inhalte aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, in dem sie allerdings nicht studiert hat. Anteile aus dem Studium habe sie im Praktikum vertieft und angewendet. Abstrakt wird gelegentlich geäußert, dass sich das Erlernete auch in anderen Kontexten anwenden ließe. Konkret bezieht dies ein Praktikant auf die Betreuung von Workcamps und den Umgang mit Verwaltungsstrukturen. Der Erwerb interkultureller Kompetenzen wird von Befragten als nutzbar in anderen Kontexten erwähnt. Ein heutiger Assistent der Geschäftsführung einer Softwarefirma sieht eine ganze Reihe von Ähnlichkeiten. So hat er es dort mit Kommunikation mit Kunden, Partnern und Mitarbeitern zu tun, organisiert Konferenzen usw. Hier zieht er vorsichtige Parallelen zum Praktikum, auch wenn dies in seinem Fall nicht optimal gestaltet war. Ein heute bei einer Vereinigung im Bereich Natur und Wirtschaft arbeitender Ex-Praktikant sieht strukturelle Ähnlichkeiten zwischen seinen Praktikumserfahrungen und der heutigen Arbeit, wenn er hier wie dort „ins kalte Wasser geschubst wird...“ und die Ziele und Struktur selbst konstruieren müsse.

3.3.4.7 Gesamtbewertung des Praktikums durch die Befragten

Das Resümee zum Praktikum fällt überwiegend positiv, aber differenziert aus. Allgemein wird konstatiert, dass ein sechsmonatiges Praktikum der Idealfall sei, leider aufgrund der Studiensituation aber nicht immer realisierbar ist.

Positiv bewertet wird von manchen das Angebot zur Teilnahme an formaler Weiterbildung innerhalb der Strukturen der Schutzgebiete. Andere nennen die zentrale Einführungswoche als positives Beispiel und wünschen sich mehr praktikumsbegleitende Seminare. Zwei der Befragten fordern mehr Feedback und Struktur ein, allerdings handelt es sich in einem Fall um einen relativ isolierten Arbeitsplatz und im anderen Fall um aktuelle Personalprobleme im Schutzgebiet, die das Praktikum beeinträchtigten. Dieser Praktikant sieht sein Praktikum insgesamt auch nicht als einen Erfolg, und Spaß gemacht habe es auch weniger.

Die weitgehend zum Zeitpunkt des Praktikums sich im Hauptstudium befindenden Befragten meinen überwiegend, dass ein Praktikum zu einem früheren Zeitpunkt ihre Herangehensweisen an das Studium nicht verändert hätten. Die wenigen im BA, zwischen BA und MA bzw. im Grundstudium befindlichen Befragten stellen den Orientierungseffekt des Praktikums für das Studium heraus. Bezogen auf die berufliche Orientierung nach dem Studium sehen auch die Befragten aus dem Hauptstudium resümierend orientierende Effekte. Man wisse dann eher, in welche Richtung man wolle oder nicht wolle usw. Für eine Praktikantin steht etwa im Vordergrund, dass sie keineswegs einen achtstündigen Bürojob haben wolle, sondern sie für sich mitnehme, dass der Aufenthalt im „Gebiet“ und der Praxisbezug unerlässlich seien.

Herausgestellt wird mehrfach die gute Organisation des Praktikums und die damit verbundenen reibungslosen Abläufe. Positive Eindrücke auf der zwischenmenschlichen Ebene werden ebenso deutlich erwähnt, wie die Lernprozesse fachlicher Art. Auch die Einblicke in eine Region werden als positiv verzeichnet. Fast alle Beteiligten äußern, dass das Praktikum sehr viel Spaß gemacht habe, auch wenn es Tätigkeiten gegeben habe, die langweilig waren.

Man habe noch nie so lange am Stück und „so viel praxisnah“ gearbeitet und sich in seinen Fähigkeiten „ausprobieren“ können. Es handelt sich in der Sichtweise der Befragten um berufliche Erfahrung. Betont wird die gute Betreuung und die Möglichkeit des selbstständigen Arbeitens.

Zwei Studentinnen unterstreichen, dass im Praktikum die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen gefördert würde, selbst wenn dieses eigentlich auch eine Voraussetzung für ein Studium wäre. Aber im Studium würde „eher eine Erwartungshaltung vorherrschen, etwas beigebracht zu bekommen“. Das eigenverantwortliche Arbeiten würde zudem die Studienmotivation verstärken und zugleich praktische Bezüge zur „normalen Welt“ herstellen, die im Studium oft verloren gingen.

Fast durchweg kamen diejenigen, die nur drei Monate im Praktikum waren, zu dem Ergebnis, dass letztendlich diese Zeit zu kurz war. Nicht alle vor Ort möglichen Tätigkeitsfelder konnten kennen gelernt werden. Einige äußern sich vor dem Hintergrund der erkannten Möglichkeiten und der zeitlich begrenzten Umsetzung unbefriedigt. Diese Äußerungen finden sich bei den viermonatigen Praktika weniger und bei den sechsmonatigen nicht.

3.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befragung der Teilnehmenden am Praktikum für die Umwelt verdeutlicht, dass beide Seiten sowohl die Praktikantinnen und Praktikanten als auch die Praktikum gebenden Stellen von dem Praktikum profitieren. Dies geschieht besonders dann, wenn die Rahmenbedingungen und die Organisation den Kompetenzerwerb und die Kompetenznutzung unterstützen. Für die Teilnehmenden stellen dabei beispielsweise die intensive Vorbereitung und Einführung in das Praktikum, der Verantwortungsspielraum und die Existenz einer Ansprechpartnerin oder eines -partners während der Praktikumszeit entscheidende Voraussetzungen dar. Aus der Perspektive der Lernenden ist die Vorbereitung der Studierenden im Rahmen der in jedem neuen Praktikumsdurchgang angebotenen Einführung deshalb wichtig, weil das Feld der anschließenden Tätigkeiten schnell gedanklich erschlossen werden kann und das künftige Aufgabengebiet in seinen Verbindlichkeiten und Möglichkeitsräumen deutlich wird. Anforderungen, Vorgehensweisen, Strukturen, Anschlussflächen zu eigenen Erfahrungsfeldern und denkbare Potenziale der eigenen Entwicklung werden dadurch antizipierbar.

Den Praktikum gebenden Stellen nutzt das Praktikum vor allem insofern, als dass viele Aufgabenfelder ohne die Praktikantinnen und Praktikanten nicht bearbeitbar wären. Die finanzielle Absicherung der Teilnehmenden durch die Unterstützung der Commerzbank erleichtert diesen die Teilnahme und ein Einlassen auf die vielfältigen fachlichen und – damit verbunden – auch persönlich geprägten Prozesse beruflichen Lernens. Sie sind dadurch nicht gezwungen, sich um weitere Jobs zum Geldverdienen zu bemühen und können unter diesen Bedingungen auch über eine längere Zeit ein zeitliches Budget für das Lernen im Praktikum erübrigen. Eine gute Einführung und Integration in das Arbeitsfeld dient aus der Perspektive der „Arbeitgeber“ nicht zuletzt der besseren und schneller verfügbaren Arbeitsqualität. So zeigt sich ein beiderseitiger Vorteil, der für die Praktikantinnen und Praktikanten durch vielfältige

Lernprozesse geprägt und nicht durch die häufig befürchtete „Ausbeutungssituation“ getrübt ist.

Die Teilnehmenden am Praktikum für die Umwelt bewegen sich in einem Feld mit hohem fachlichem Bezug. Dies zeigen die Ergebnisse der Befragung überdeutlich, wenn die Befragten sich nahezu einhellig positiv zu der Frage der Vertiefung direkt fachbezogener Kompetenzen äußern. Es geht dabei vorrangig um Anwendung des in der Hochschule erworbenen Fachwissens im (potenziellen) beruflichen Feld. Selbst die wenigen Befragten, die sich erst im Bachelor- oder im Grundstudium befinden, sehen dies so. Auch sie betonen, dass sich die in der Hochschule erworbenen Fachkenntnisse in der Anwendung im Praktikum hin zu Fachkompetenz verdichten.

Darüber hinaus erwerben sie eine Reihe anderer Kompetenzen auf der Schnittstelle zwischen dem Studium und der Arbeitswelt. Üblicherweise als Schlüsselqualifikationen bezeichnete weitere Kompetenzen im Bereich kommunikativer, organisationaler oder auch organisationspolitischer Fähigkeiten werden genauso gefördert wie ein intensiver Prozess der Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Die Verbindlichkeit der eingegangenen Verpflichtungen im Praktikum, im Zusammenspiel mit Motivation und Erwartungen und die Möglichkeit zu weitgehend eigenverantwortlichem Handeln scheinen deutlich Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und des Empowerments zu fördern. Dies zeigen entsprechende Bemerkungen in den Interviews immer wieder. Häufig liegt der Motivation zu dem Praktikum ein gesellschaftliches Engagement zugrunde, die durch die berufliche Perspektive zusätzlich gestärkt wird. Die Integration in ein Team, der ständige Kontakt zu der oder dem Ansprechpartner und die bei den meisten vorhandenen Praktikantengruppen dürften solche Prozesse weiter fördern.

Die Tätigkeiten innerhalb des PfdU haben dabei einen eindeutigen Bezug zu den künftigen beruflichen Arbeitsfeldern der Praktikantinnen und Praktikanten. Sie sind während der relativ langen Praktikumsphase von drei bis sechs Monaten in ein fachlich nahe liegendes Tätigkeitsfeld eingebunden. Dies ermöglicht ihnen einen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb, der durch überwiegend informelle, aber auch non-formale eng miteinander verwobene Lernprozesse geprägt ist. Die Teilnehmenden am PfdU sind sich dieser Lernprozesse überwiegend bewusst.

Darüber hinaus lernen sie auch weniger befriedigende Teile des Arbeitslebens kennen, etwa wenig fordernde, repetitive und langweilige Arbeiten, ordnen diese aber durchaus als normalen Bestandteil des Arbeitslebens ein.

Auffallend ist, dass das PfdU zumeist in einer teils längeren Reihe von verschiedenartigen Praxiserfahrungen, auch bezogen auf das künftige Berufsfeld, steht. So hatten beispielsweise viele der Befragten im Vorfeld ein Freiwilliges Ökologisches oder Soziales Jahr absolviert. Sie beschreiben, dass sie aus diesen Praxisfeldern Fragestellungen entwickelten, die ihre Herangehensweise an das (weitere) Studium und auch ihre Herangehensweise an das aktuelle Praktikum für die Umwelt prägten. In nur einem Fall wird deutlich, dass es auch eine gewisse Sättigung bei der Abfolge von Praktika geben kann. Die Befragte äußert, dass sie im Grunde innerhalb einer Praktikumsstruktur nicht mehr viel dazu lernen könne. Abgesehen davon, dass dies auch jeweils von den konkreten Bedingungen abhängig ist, gibt es auch deutliche Grenzen,

insbesondere bei den Bachelor- und Masterstudiengängen, in denen Zeiten für Praktika knapp sind. Diese Studie zeigt aber, dass die Praktikantinnen und Praktikanten nach wie vor das Mittel der Praktika nutzen, um zu einer beruflichen Orientierung, teils auch Neuorientierung zu kommen.

Die gute Strukturierung und die Rahmenbedingungen des PfdU begünstigen Lernprozesse und tragen dadurch maßgeblich zu der hohen Lernhaltigkeit des Praktikums bei. Die 18jährige Erfahrung der Veranstalter drückt sich in der Organisation der zentralen Vorbereitung der Praktikantinnen und Praktikanten aus, die sich über die Jahre weiterentwickelt hat. Bei dieser Vorbereitung lernen die Praktikantinnen und Praktikanten das Umfeld, die Rahmenbedingungen und die Tätigkeiten kennen, einschließlich methodischer Herangehensweisen an die Arbeitsfelder. An vielen Praktikumsstellen gibt es darüber hinaus zusätzliche Einführungen vor Ort, die sich auf die dortigen Personalstrukturen, Zuständigkeiten und Arbeitsaufgaben beziehen. Die Aufgaben sind offenbar jeweils gut gestellt, die Zuständigkeiten in ihrer Ausführung erprobt und auch im Laufe der Jahre tradiert, da immer wieder junge Menschen in das Praktikum und die entsprechenden Aufgabenfelder nachrücken. Die Praktikumsstellen sind auf die Beiträge der Teilnehmenden am PfdU angewiesen, viele Aufgaben wären anders nicht zu erfüllen. Auch insofern handelt es sich bei der Erfüllung der Aufgaben um Ernstsituationen des Arbeitslebens und damit auch des Lernens im Prozess der Arbeit.

Die Teilnehmenden haben verbindliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die zum Teil als Mentorin oder Mentor bezeichnet werden. Die Arbeit ist in den meisten Fällen in das Team der vor Ort angestellten Mitarbeitenden eingebunden. Schritt für Schritt werden die Praktikantinnen und Praktikanten in die Arbeit integriert, indem sie zunehmend Arbeitsaufgaben übernehmen und zu lösen haben. Die jeweiligen Ansprechpersonen begleiten sie mit fachlichem und organisatorischem Rat und stehen für Fragen zur Verfügung. In einigen Fällen gibt es zunächst auch die Möglichkeit „mitzulaufen“, um auf diese Weise das Arbeitsfeld auch durch Anschauung kennenzulernen.

Interessanterweise nehmen die Praktikantinnen und Praktikanten überdies auch an Seminaren und anderen Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb der Schutzgebiete teil. Ganz gezielt verbinden sie auf diese Weise ihr in der Hochschule erworbenes Vorwissen mit den Fragestellungen aus der Arbeit und bestimmten Teilgebieten und vertiefen diese im Rahmen von Weiterbildungen. Von daher lässt sich sagen, dass während des PfdU das informelle Lernen im Prozess der Arbeit innerhalb gut durchdachter und funktionierender Strukturen stattfindet und damit in fast idealer Weise gerahmt ist. Dies zeigt sich auch da, wo sich gelegentlich Teilnehmende kritisch äußern. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es an konkreten Ansprechpersonen und begleiteten Arbeitsaufgaben fehlt.

Vielfältige Anhaltspunkte lassen erkennen, dass die im Praktikum erworbenen Kompetenzen sich direkt in fachliche Felder einordnen lassen. Eine Anerkennung allerdings erfolgt bisher nur in sehr allgemeiner Weise, indem Praktika im Studium gefordert, aber wenig begleitet und inhaltlich bewertet und integriert werden. Die Praktikantinnen und Praktikanten bringen ihr Praktikum in direkte Beziehung zum Studium. Zwei Befragte drücken es so aus, dass für sie das Praktikum der Praxisteil ihres Studiums sei. Leider gelang es nicht,

eine größere Anzahl von Teilnehmenden im Bachelor- oder Grundstudium für ein Interview zu gewinnen. Die wenigen Studierenden aus dieser Studienphase sehen aber durchaus im Praktikum einen orientierenden Charakter für ihr Studium. In diesem Zusammenhang interessant wäre es, weitere Hinweise aus einer Analyse der Praktikumsberichte zu gewinnen. Aufgrund des dafür notwendigen zeitlichen Aufwands war dies in Rahmen dieser Studie leider nicht möglich.

Die meisten der Befragten befanden sich in der Endphase ihres Studiums und gaben retrospektiv die Einschätzung ab, dass auch eine frühere Teilnahme am PfdU ihre Herangehensweise ans Studium nicht wesentlich verändert hätte. Gleichzeitig aber finden sich hier vielfältige Äußerungen, die sich auf die Themenfindung für eine Abschlussarbeit beziehen. Das Praktikum wird genutzt, um hier fündig zu werden und auf diese Weise dann zumindest zum Ende des Studiums die Praxiserfahrung und das Studium zusammenzubringen. Es fällt aber den Studierenden ganz offensichtlich schwer, auf einer allgemeinen Ebene Studium und Praktikum zusammenzubringen. Hier wäre die Hochschule in der Vor- und Nachbereitung von Praktika gefordert. Auf der ganz konkreten Ebene von einzelnen Fähigkeiten und Kenntnissen hingegen ist ein solcher Zusammenhang bei fast allen Befragten deutlich. Hier könnte ein Hinweis darauf liegen, dass auch von Seiten der Universitäten in bewussterer Weise mit dem Praktikum als Lernraum umgegangen werden sollte. Möglich und auch nötig wäre eine Theorie geleitete Annäherung an exemplarische Praxisfelder, um den Studierenden den Erklärungs- und Analysewert wissenschaftlicher Ansätze und Denkweisen in konkretisierter Weise mit auf den Weg zu geben. Die Brücke zwischen hochschulischer Bildung und der praktischen Arbeit müssen die Studierenden in der gegenwärtigen Praxis weitgehend allein konstruieren.

Seitens der Praktikumbegleitenden Stellen wird kaum auf die in der Hochschule erworbenen Kompetenzen direkt eingegangen, was vermutlich auch nicht erwartet werden kann. Zwar werden die Studierenden im Praktikum für die Umwelt in vergleichsweise ausgezeichneter Form auf die beruflichen Praxisfelder vorbereitet, dies geschieht aber augenscheinlich eng entlang praktischer Aufgaben. Es entsteht aus den sehr positiv wertenden Interviewaussagen dennoch der sich indirekt erschließende Eindruck, dass in der Vorbereitung wenig an Theorieansätze angeschlossen wird. Theorie orientiertere Teile der Vorbereitung könnten diese Lücke zumindest teilweise schließen. Allerdings erschließen sich die im Praktikum befindlichen Studierenden vielfach entsprechende Theorieansätze im Rahmen der von ihnen wahrgenommenen Weiterbildungsangebote der Träger. Derartige Überlegungen können nur deshalb hier diskutiert werden, weil es im PfdU eine organisierte und strukturierte Einführung und Begleitung gibt, die in den meisten Praktikumsverhältnissen eher die Ausnahme darstellt. Dennoch haben entsprechende konzeptionelle Überlegungen Relevanz, etwa wenn es um vergleichbare Praktikums- und Freiwilligenansätze geht, beispielsweise im Freiwilligen Ökologischen oder Sozialen Jahr.

Studien- und Praktikumsordnungen der Hochschulen machen bisher nur relativ geringe Vorgaben für ein Praktikum. Das dürfte der Vielfalt der möglichen Felder geschuldet sein, Fachhochschulen und Universitäten aber könnten durch gezielte Vorbereitungen auf ein Praktikum aus der Perspektive der je-

weiligen Fächer durchaus die Lerneffekte optimieren. Fachbezogene Fragestellungen, verbunden mit methodischen Herangehensweisen, könnten hier dienlich sein, ganz abgesehen von der Auswertung der gewonnenen Erkenntnisse, die dann nachdrücklicher zur *Gestaltung von Lernprozessen genutzt werden könnten*. Denkbar wären eine vermehrte Installation von Praxissemestern und Praxismodulen, innerhalb derer auch Leistungspunkte vergeben und angerechnet werden. Hierbei könnten und sollten reflektierende Praktikumsberichte, Lerntagebücher und Portfolios eine dokumentierende Rolle auch für weiterreflektierende Prozesse spielen. Vorbereitung, Praktikumsphase und Auswertung wären dann Teil eines solchen Praxismoduls.

Einige Befragte gaben an, durch das Praktikum eine berufliche Tätigkeit im Anschluss an das Studium gefunden zu haben. Im Gegensatz zu den Praktikantinnen und Praktikanten, die in der öffentlichen Diskussion als „Generation Praktikum“ bezeichnet werden, weil sie das Praktikum als Strategie nutzen, um im Erwerbsleben Fuß zu fassen, scheinen die Teilnehmenden im Praktikum für die Umwelt – zumal sie in der Regel noch studieren – nicht die spätere Erwerbstätigkeit im Auge zu haben und von daher vergleichsweise wenig zielgerichtet vorzugehen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die entsprechenden Perspektiven für sie erst aus der praktischen Arbeit entstanden sind.

4. Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung

4.1 Stand der Forschung

Unter den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen stellen Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung zurzeit das in Deutschland am häufigsten genutzte Instrument dar.⁷³ Ihre Wirkungsweise im Hinblick auf den Erwerb oder die Auffrischung berufsrelevanter Kompetenzen ist bislang jedoch kaum Gegenstand der Forschung gewesen. Das folgende Kapitel führt zunächst in den arbeitsmarktpolitischen Hintergrund, in die Funktionsweise und Zielsetzung dieses Instruments ein, bevor erste Ergebnisse der Wirkungsforschung dargestellt werden.

4.1.1 Arbeitsmarktpolitischer Hintergrund

Das Ziel der vier Hartz-Gesetze, die am 1. Januar 2005 in Kraft traten, bestand darin, durch eine Neuordnung der staatlichen Arbeitsvermittlung die Arbeitsmarktpolitik effizienter zu gestalten und die damalige Zahl von vier Millionen Arbeitslosen zu halbieren. Im Zuge des Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz-IV) wurde die Arbeitslosen- und Sozialhilfe zusammengelegt, um den Verwaltungsaufwand zu verringern, mehr Transparenz zu schaffen und um die Abstimmungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeit des Vermittlungspersonals zu verbessern. Mit dem Ziel, die Mobilisierung des Arbeitskräftepotenzials massiv voran zu treiben, wurde das Konzept des „Förderns und Forderns“ auf alle erwerbsfähigen „Hilfebezieher“ ausgedehnt, was bedeutet, dass alle als arbeitsfähig geltenden Personen – nach neuer Definition diejenigen, die mehr als drei Stunden täglich arbeiten können – jeden zumutbaren Job annehmen müssen. In der Folge erhöhte sich die Zahl der als erwerbsfähig geltenden hilfebedürftigen Personen um ca. eine Million. Einher gingen Bemühungen, diesen erweiterten Personenkreis verstärkt durch kurzfristige Qualifizierungsmaßnahmen und öffentlich geförderte Beschäftigung wie zum Beispiel „Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung“ zu aktivieren. Ziel dieser Maßnahmen ist es, eine Arbeitsfähigkeit (wieder) herzustellen und eine längerfristige Integration in den Arbeitsmarkt anzustoßen.⁷⁴ Mit der Schwerpunktverlagerung auf kürzere Qualifizierungsmaßnahmen wurden die bis dahin vorrangig eingesetzten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen reformiert – kürzere Bezugsdauer und andere Fördervoraussetzungen – und reduziert.

⁷³ Vgl. Kettner-Rebien 2007. Diese Beschäftigungsform wird auch als Arbeitsgelegenheit in der Mehraufwandsvariante, als Soziale Arbeitsgelegenheit, (Sozialer) Zusatzjob oder umgangssprachlich als Ein-Euro-Job bezeichnet. In der vorliegenden Studie wird wegen der herabwürdigenden Konnotation auf die Begriffe Ein-Euro- oder Zusatzjob verzichtet und überwiegend der Begriff „Soziale Arbeitsgelegenheit“ gewählt.

⁷⁴ Vgl. hierzu und im Folgenden: Konle-Seidl, Regina; Lang, Kristina: Von der Reduzierung zur Mobilisierung des Arbeitskräftepotenzials. Ansätze zur Integration von inaktiven und arbeitslosen Sozialleistungsbeziehern im internationalen Vergleich. IAB-Forschungsbericht N. 15/2006, S. 25-29.

Im europäischen Vergleich gehörte Deutschland zu den ersten Ländern, die den Kreis der zu aktivierenden Personen auf alle, die als arbeitsfähig galten, erweiterten. Auch in anderen europäischen Ländern, wie bspw. Niederlande, Dänemark, Schweden und Großbritannien, gibt es seit Jahren erfolgreiche Programme zur Aktivierung von inaktiven Erwerbsfähigen, diese Programme wurden jedoch erst in jüngster Zeit allmählich auf bislang passive Leistungsbezieher (Frührentner, Bezieher von Krankengeld, Invaliditätsleistungen, Sozialhilfe etc.) ausgeweitet.⁷⁵ Diese Entwicklung ist ähnlich wie in Deutschland zum einen auf die hohen fiskalischen Kosten der Inaktivität zurück zu führen.⁷⁶ Sie ist zum anderen aber auch als Reaktion auf den demografischen Wandel zu verstehen, der in vielen europäischen Ländern einen Arbeitskräfte- und besonders Fachkräftemangel befürchten lässt oder der, wie in Dänemark, aufgrund des Wirtschaftsbooms bereits besteht.

4.1.2 Rechtlicher Rahmen und Zielsetzung

Bei den „Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung“ handelt es sich um ein arbeitsmarktpolitisches Instrument, das mit Inkrafttreten des „Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz IV) auf breiter Ebene zur Anwendung gelangte.⁷⁷ Dieses Gesetz ermöglicht es, erwerbsfähigen hilfebedürftigen Personen, die zum Rechtskreis des SGB II gehören (Grundsicherung für Arbeitssuchende), eine zeitlich begrenzte Arbeitsgelegenheit zu vermitteln, für die eine „angemessene“ Aufwandsentschädigung von ein bis zwei Euro pro Stunde zuzüglich zur Grundsicherung gezahlt wird.⁷⁸ Die Arbeitsgelegenheiten richten sich vorrangig an Personen mit geringen Beschäftigungschancen, u.a. an Geringqualifizierte, Langzeitarbeitslose, Jugendliche und junge Erwachsene, ältere Arbeitslose, Migrantinnen und Migranten sowie Berufsrückkehrerinnen.⁷⁹

Eine wesentliche Voraussetzung für die Förderung von Sozialen Arbeitsgelegenheiten ist gemäß SGB III, § 261, dass die in ihnen verrichteten Arbeiten zusätzlich sind und im öffentlichen Interesse liegen. Damit soll eine Verdrängung regulärer Beschäftigung vermieden werden. Die Dauer der Maßnahmen beträgt zwischen sechs Monaten und drei Jahren. Laut SGB II, § 16, Abs. 3

⁷⁵ Besondere Aufmerksamkeit auf europäische Ebene erhielt die „soziale Aktivierung“ in den Niederlanden, weil sie in besonderem Maße die Teilhabe von arbeitsmarktfernen Personen fördert. Zu den sozial- und arbeitsmarktorientierten Maßnahmen gehören freiwillige gemeinnützige Arbeit, Arbeitsplätze auf Probe, subventionierte Arbeit, beruflich orientierte Kurse, Schuldenmanagement, psychologische Beratung, Drogenrehabilitation und Kompetenzfeststellungen. Aber auch in den anderen Ländern wird versucht, durch vermehrten Druck und durch verstärkte Förderung die Integration von sogenannten inaktiven Erwerbspersonen zu erhöhen.

⁷⁶ Vgl. Konle-Seidl/Lang 2006, S. 25

⁷⁷ Als Einrichtung der früheren Sozialhilfe (ehemals § 19 BSHG: „gemeinnützige zusätzliche Arbeit“) existierten Arbeitsgelegenheiten in Deutschland schon seit den frühen 1980er Jahren, sie wurden allerdings in deutlich geringerem Ausmaß als heute vermittelt und waren der Öffentlichkeit kaum bekannt. Aufgrund des Nachrangs der Sozialhilfe gegenüber den Leistungen der Bundesanstalt für Arbeit galten Arbeitsgelegenheiten weniger als arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisches Instrument als vielmehr als ein sozial- und arbeitspädagogisches Mittel mit rehabilitativer Funktion.

⁷⁸ Vgl. SGB III, § 16, Abs 3

⁷⁹ Wolff, Joachim; Hohmeyer, Katrin (2006): Förderung von arbeitslosen Personen im Rechtskreis des SGB II durch Arbeitsgelegenheiten. Nürnberg, S. 25

begründen Arbeitsgelegenheiten kein Arbeitsverhältnis im Sinne des Arbeitsrechts; das bedeutet auch, dass die Beschäftigten von den Regelungen des Arbeitsschutzes und des Bundesurlaubsgesetzes ausgenommen sind.

Die Vermittlung in Soziale Arbeitsgelegenheiten erfolgt in der Regel über Arbeitsgemeinschaften öffentlichen oder privaten Rechts, so genannte ARGEn, oder über Optionskommunen, die für die Betreuung, Förderung und Vermittlung der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen (eHb) zuständig sind.⁸⁰ Die Fallmanager in den ARGEn vermitteln die Arbeitslosen über Beschäftigungsträger in Einrichtungen – in der Regel handelt es sich um Pflege- und Betreuungseinrichtungen, Schulen, Kindergärten, Kirchengemeinden, Kommunen etc. – und prüfen das Vorliegen von Zusätzlichkeit und öffentlichem Interesse, so wie es durch das Gesetz gefordert ist.⁸¹ Es besteht auch die Möglichkeit, dass Einrichtungen Personen für eine Soziale Arbeitsgelegenheit direkt einwerben und zwecks Vertragsabschluss auf die ARGEn zugehen.

Arbeitsmarktpolitische und gesellschaftliche Ziele einer Beschäftigung im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten sind,

- erwerbsfähige Hilfebedürftige an den ersten Arbeitsmarkt (wieder) heranzuführen
- ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten bzw. wieder herzustellen
- Qualität im Bereich sozialer Dienstleistungen zu steigern und damit bestehende gesellschaftliche Problemlagen zu mindern
- Erkenntnis zu liefern über Eignungs- und Interessenschwerpunkte, Qualifikationen, Motivation und Arbeitsbereitschaft der Geförderten.⁸²

Darüber hinaus ist mit den Sozialen Arbeitsgelegenheiten die Erwartung verbunden, „dass Arbeitgeber häufiger als bisher Langzeitarbeitslose einstellen, wenn sie sich zuvor in einem sozialen Zusatzjob ‚bewährt‘ haben,“⁸³ Stigmatisierungseffekte also abgebaut bzw. gemildert werden.

Wenngleich im SGB II nicht explizit als Ziel benannt, dienen Arbeitsgelegenheiten von ihrer Ausrichtung her implizit doch auch dazu, den Personen in Sozialen Arbeitsgelegenheiten im Arbeitsprozess informelle Erprobungs- und Lernmöglichkeiten zu bieten sowie die Gelegenheit, bereits erworbenes Wissen anzuwenden und zu vertiefen. Denn eine Ausweitung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann – sofern sie reflektiert und erfasst werden – zu einer Verbesserung der Integrationschancen in eine reguläre Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt beitragen. Die Erfassung der neu erworbenen Kompetenzen ist durch den Gesetzgeber vorgesehen. Laut SGB II, § 61,

⁸⁰ Rechtsgrundlage bildet § 44b SGB II. Anstelle der ARGEn, die der gemeinsamen Zuständigkeit von Arbeitsagentur und Kommunen unterliegen, wurde in 69 Kommunen das Optionsmodell eingeführt. In diesem Fall sind für die Betreuung von Arbeitslosen ausschließlich Städte oder Gemeinden, die sogenannten Optionskommunen zuständig.

⁸¹ Bundesagentur für Arbeit (2007): SGB II, Arbeitshilfe AGH.

⁸² „Die vorrangige Zielsetzung von öffentlich geförderter Beschäftigung ist die Heranführung von Langzeitarbeitslosen an den Arbeitsmarkt. Sie dient insbesondere dazu, die „soziale“ Integration zu fördern als auch die Beschäftigungsfähigkeit aufrecht zu erhalten bzw. wieder herzustellen, und damit die Chance zur Integration in den regulären Arbeitsmarkt zu erhöhen. (Bundesagentur für Arbeit 2007: S. 2)

⁸³ Kettner, Anja; Rebien, Martina (2007): Soziale Arbeitsgelegenheiten. Nürnberg, S. 10f.

Abs. 2 sind die Maßnahmeträger verpflichtet, „ihre Beurteilungen des Teilnehmers unverzüglich der Agentur für Arbeit zu übermitteln“. Wie jedoch der Prüfbericht des Bundesrechnungshofes aus dem Jahr 2006 zeigte,

„ließen sich die Grundsicherungsstellen von den Maßnahmeträgern oftmals keine Ergebnisberichte vorlegen oder werteten die während der Maßnahme erworbenen Kenntnisse und Qualifikationen der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen nicht aus. Sie konnten damit nicht beurteilen, ob durch die Arbeitsgelegenheiten die individuellen Kompetenzen der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen gefördert und Entwicklungshemmnisse abgebaut wurden. Die Möglichkeiten, sachgerechte Anschluss-Eingliederungsstrategien zu entwickeln, waren dadurch erheblich eingeschränkt.“⁸⁴

4.1.3 Wirkung der Sozialen Arbeitsgelegenheiten

Als ein im größeren Maßstab eingesetztes arbeitsmarktpolitisches Instrument sind Soziale Arbeitsgelegenheiten relativ neu. Ihre Wirkungen auf den Arbeitsmarkt werden seit Beginn ihrer Einrichtung eingehend untersucht, hingegen sind die Effekte, die sich bei den Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten zeigen, weniger Gegenstand der Forschung. Vorliegende Studien richten den Blick vor allem auf die Träger sozialer Arbeitsgelegenheiten⁸⁵ sowie auf Einsatz und Wirkungsweise sozialer Arbeitsgelegenheiten aus ökonomischer und arbeitsmarktpolitischer Perspektive.⁸⁶ Für die hier geführte Diskussion zum Kompetenzerwerb in Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind sie insofern wichtig, als sie die Zukunftsfähigkeit dieses arbeitsmarktpolitischen Instruments untersuchen bzw. notwendige Veränderungen in den Blick nehmen, die einen weiteren Einsatz ermöglichen.

4.1.3.1 Die arbeitsmarktpolitische und ökonomische Perspektive

Die Studien zum gesellschaftlichen, arbeitsmarktpolitischen und ökonomischen Nutzen der Sozialen Arbeitsgelegenheiten befassen sich in erster Linie mit folgenden Fragestellungen:

1. In welchem Ausmaß werden Soziale Arbeitsgelegenheiten gefördert und kommt dieses arbeitsmarktpolitische Instrument allen Zielgruppen in gleichem Maße zugute?
2. Werden Soziale Arbeitsgelegenheiten im Sinne des Gesetzgebers angewandt, indem die Beschäftigten nur für zusätzliche, im öffentlichen Interesse liegenden Aufgaben eingesetzt werden? Welche gesamtwirtschaftlichen Effekte gehen damit einher?
3. Trägt dieses Instrument tatsächlich zu einer vermehrten Integration von Langzeitarbeitslosen und anderen schwer vermittelbaren Gruppen in den Arbeitsmarkt bei?

⁸⁴ Vgl. Bundesrechnungshof (2006): Bericht an den Haushaltsausschuss und an den Ausschuss für Arbeit und Soziales des Deutschen Bundestages nach § 88 Abs. 2 BHO Durchführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende – Wesentliche Ergebnisse der Prüfungen im Rechtskreis des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch –. Bonn

⁸⁵ Bellmann, Lutz; Hohendanner, Christian; Promberger, Markus (2006): Welche Arbeitgeber nutzen Ein-Euro-Jobs? In: Sozialer Fortschritt, Nr. 8/2006, S. 201-207

⁸⁶ Kettner, Anja; Rebien, Martina 2007, a.a.O.

Die Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind zum häufigsten Instrument der öffentlich geförderten Beschäftigung geworden, obwohl sie ursprünglich als ultima ratio der Arbeitsförderung gedacht waren.⁸⁷ Den Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zufolge waren im 4. Quartal 2005 insgesamt fast 382.000 Personen in Arbeitsgelegenheiten beschäftigt.⁸⁸ Weitere Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich Soziale Arbeitsgelegenheiten relativ ungleich über die verschiedenen Beschäftigtengruppen – unterschieden nach Alter, Geschlecht und beruflicher Qualifikation – verteilen und dass die Nutzung im Ost-West-Vergleich recht unterschiedlich ausfällt. Fast die Hälfte der Arbeitsgelegenheiten wird in den neuen Bundesländern angeboten. Im Bereich „Sonstige Dienstleistungen“ ist der Anteil der zusätzlich beschäftigten Personen besonders hoch, hier kommen in den östlichen Bundesländern knapp vier sozialversicherungspflichtig Beschäftigte auf eine Person, die in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit beschäftigt ist, im Westen sind es 30. Zudem sind die im Osten zusätzlich beschäftigten Personen im Durchschnitt besser qualifiziert als im Westen und es werden deutlich mehr Frauen durch dieses Instrument auch erreicht. Im Osten lag der Frauenanteil bei 49 %, im Westen dagegen lediglich bei 32 %. Der Unterschied wird auf die historisch bedingte höhere Erwerbsbeteiligung der ostdeutschen Frauen und die insgesamt höhere Arbeitslosigkeit zurückgeführt. In den östlichen Bundesländern werden zudem die älteren Personen ab 50 Jahren besser mit dieser Förderung erreicht. Die Ursachen für die deutlich unterschiedliche Nutzung des Instruments in Ost und West sehen Kettner/Rebien in der höheren Langzeitarbeitslosigkeit, in der höheren Nachfrage der Betriebe im niedrigproduktiven Bereich und in der besonders angespannten finanziellen Lage der öffentlichen Haushalte und der öffentlich bezuschussten Einrichtungen im Osten.⁸⁹

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung befragte im Rahmen seiner Erhebung im vierten Quartal 2005 knapp 1.000 Betriebe zum Einsatz der von ihnen zusätzlich beschäftigten Personen. Die Ergebnisse, die gewichtet auf einer hochgerechneten Zahl von rund 63.700 Personen basieren, liefern Hinweise darauf, dass ein Großteil der untersuchten Arbeitsgelegenheiten nicht der Intention des Gesetzgebers folgt. Dreiviertel der befragten Betriebe gaben an, dass sie durch die zusätzlich beschäftigten, öffentlich geförderten Mitarbeitenden insgesamt eine Entlastung bzw. Unterstützung im Arbeitsalltag erfahren, trotz eines eventuell leicht erhöhten Organisationsaufwandes. Bei fast der Hälfte aller befragten Betriebe beinhalteten die Sozialen Arbeitsgelegenheiten keine zusätzlichen Tätigkeiten und führten zu erweiterten Öffnungszeiten, besserer Vertretung, Überstundenabbau oder sogar zum Personalabbau.⁹⁰

Gefördert wurde diese Art der nicht sachgemäßen Anwendung durch die fehlende Kontrolle der Grundsicherungsstellen, wie eine Überprüfung des Bundesrechnungshofs ergab. In der Hälfte der Fälle hatten die Grundsicherungsstellen keine verlässlichen Kenntnisse über die Maßnahmeninhalte, die Ein-

⁸⁷ Vgl. Bundesrechnungshof (2006); Kettner, Anja; Rebien, Martina (2007) S. 21-32; Wagner, Alexandra (2007): Ein-Euro-Jobs – eine Zwischenbilanz im Mai 2007. In: Monitor Arbeitsmarktpolitik, download: www.monapoli.de

⁸⁸ Vgl. hierzu und im Folgenden Kettner, Rebien 2007, S. 23-31

⁸⁹ Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 25-26

⁹⁰ Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 39

satzorte und die von den Teilnehmenden auszuübenden Tätigkeiten, sodass von Seiten des Bundesrechnungshofs Zweifel an der Förderungsfähigkeit bestanden.⁹¹

Kettner und Rebien rechnen aufgrund der von ihnen festgestellten schleichenden Substitution von Arbeit damit, dass es in Zukunft zu direkter Substitution von Arbeitsplätzen kommen wird. Zugleich kritisieren sie die Wettbewerbsvorteile der durch Soziale Arbeitsgelegenheiten geförderten Betriebe gegenüber jenen Betrieben, die nur regulär bezahlte Arbeitskräfte beschäftigen, da sie ohne zusätzliche Lohnkosten ihr Leistungsangebot ausweiten bzw. qualitativ verbessern können.⁹²

Gesamtwirtschaftlich betrachtet bergen Soziale Arbeitsgelegenheiten nach Ansicht der Autorinnen also die Gefahr der Wettbewerbsverzerrung, der Verringerung regulärer ungeförderter Beschäftigung und der Erhöhung der Arbeitslosigkeit bei anderen Personen. Mit dem Abbau der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung sei zugleich auch die Finanzierung der Sozialversicherungssysteme gefährdet. Sie empfehlen daher, dass regionale Beiräte – bestehend aus Vertretern der Arbeitsagenturen, Kommunen, Gewerkschaften und lokaler Wirtschaft – strenger als bisher den Einsatz von Sozialen Arbeitsgelegenheiten kontrollieren sollten.⁹³

Nach Einschätzung des IAB stellen Soziale Arbeitsgelegenheiten keine direkte Brücke in den ersten Arbeitsmarkt dar.⁹⁴ Nur zwei Prozent der befragten Betriebe beabsichtigten eine Übernahme der zusätzlich tätigen Personen in eine reguläre Beschäftigung. Weitere drei Prozent zogen eine solche Übernahme in Erwägung. Somit ergibt sich für gut 95 % der Personen kein direkter Übergang in (sozialversicherungspflichtige) Beschäftigung. Andererseits betonen die Autorinnen, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten mittel- bis langfristig durchaus eine Brücke in den ersten Arbeitsmarkt darstellen können, da sie zum einen arbeitslosen Personen die Gelegenheit geben, berufsbezogene Kompetenzen zu erwerben und damit die eigenen beruflichen Aussichten zu verbessern. Zum anderen geben Arbeitsgelegenheiten wichtige Informationen über vorliegende Defizite und notwendige Qualifizierung, die – falls eine Rückkopplung an die Grundsicherungsstellen erfolgt und geeignete Maßnahmen besucht werden – ebenfalls die Aussichten auf eine Vermittlung erhöhen könnten. Dies sei jedoch immer noch zu selten der Fall, bestätigt auch der Bundesrechnungshof.

Eine wesentliche Frage ergibt sich auch durch die Expertise von Koch und Kupka:⁹⁵ Erreichen Soziale Arbeitsgelegenheiten tatsächlich die intendierte Zielgruppe, nämlich diejenigen, die aufgrund einer längeren Arbeitslosigkeit, einer fehlenden Ausbildung oder aufgrund einer persönlichen Leistungsminde-

⁹¹ Vgl. Bundesrechnungshof 2006, S. 4

⁹² Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 37-40. Die Autorinnen der Studie geben jedoch zu berücksichtigen, dass die Befragung der Betriebe bereits 11 Monate nach Einführung der Hartz IV-Reform stattfand, und dass eine weitere Erhebung aufzeigen wird, wie sich das Instrument entwickeln wird

⁹³ Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 41

⁹⁴ Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 57

⁹⁵ Vgl. Koch, Kupka 2007; auch Wolff und Hohmeyer (2006) stellen diese Frage.

rung besonders schwer vermittelbar sind?⁹⁶ Das ist nicht durchgängig der Fall, wie die Untersuchungen des IAB zeigen. Gerade im Osten Deutschlands nutzten Firmen die öffentlich geförderte Beschäftigung dazu, ein sogenanntes „Creaming“ zu betreiben, d.h. unter den Arbeitslosen die am höchsten Qualifizierten auszuwählen.⁹⁷ Eine solche Vorgehensweise verhindert aber den eigentlichen Zweck der Maßnahme, die Förderung und berufliche Integration der schwer Vermittelbaren, selbst wenn damit zu einer generellen Senkung der Arbeitslosigkeit beigetragen wird.

Koch und Kupka weisen ebenfalls auf die umstrittene Praxis des „Amateurismus“ hin. Sie bezeichnen damit den „Einsatz häufig gering qualifizierter, schlecht bezahlter Mitarbeiter und insbesondere von Langzeitarbeitslosen“ besonders im sozialen Bereich, vorzugsweise in der Arbeit mit Kindern, älteren oder behinderten Menschen. Damit sehen sie eine professionelle Behandlung und Versorgung dieser besonders empfindlichen Personengruppe nicht mehr gegeben. Die Studien des IAB allerdings weisen den Effekt des Amateurismus im Rahmen der Arbeitsgelegenheiten nicht nach.

Insgesamt zeigt sich bei der Betrachtung der ökonomischen wie arbeitsmarktpolitischen Effekte der Sozialen Arbeitsgelegenheiten, dass diese gesamtwirtschaftlich eher ein Risiko durch die Verdrängung regulärer Arbeit darstellen. Auf individueller Ebene jedoch sei ihre Bedeutung hoch. Sie fördern die soziale Integration und geben arbeitslosen Personen die Gelegenheit, ihr Können unter Beweis zu stellen und Neues hinzuzulernen.⁹⁸

4.1.3.2 Die Perspektive der Beteiligten: Fallmanager, Betriebe und Teilnehmende

In einer weiteren Untersuchung des IAB befragten Wolff und Hohmeyer u.a. Fallmanager verschiedener ARGEN zu ihrer vorherrschenden Motivation, Personen in Soziale Arbeitsgelegenheiten zu vermitteln.⁹⁹ Dabei wurde deutlich, dass die Befragten die Arbeitsgelegenheiten in erster Linie zur Heranführung der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen an den Arbeitsmarkt nutzten (81 %). Auch die Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der Beschäftigungsfähigkeit sowie die soziale Integration sind wesentliche Gründe für die Vermittlung (59 %). Eine weitere wesentliche Funktion der Arbeitsgelegenheiten besteht nach Ansicht der Befragten in der Feststellung der Arbeitsfähigkeit der Teilnehmenden.

Gefragt nach dem Nutzen der Sozialen Arbeitsgelegenheiten hielten die meisten Fallmanager die direkte Übernahme in ein Arbeitsverhältnis für eher unwahrscheinlich. Den vorrangigen Nutzen für die Teilnehmenden sahen sie im Zusammenhang mit der Gewöhnung an einen geregelten Tagesablauf (47 %) und als Möglichkeit zur Schuldentilgung (33 %). Aber auch die Steigerung des Selbstwertgefühls (31 %) und Qualifizierung (13 %) wurden als Zugewinn von

⁹⁶ Vgl. Koch, Kupka 2007, S. 4, 9; siehe auch Wolff/Hohmeyer 2006

⁹⁷ Vgl. Koch, Kupka 2007, S. 17

⁹⁸ Kettner, Rebien 2007, S. 57

⁹⁹ Wolff, Hohmeyer 2006. Diese Befragung wurde im Herbst 2005 durchgeführt, zu einem Zeitpunkt, zu dem die Arbeitsgelegenheiten sich noch im Aufbau befanden und nur wenige Maßnahmen abgeschlossen waren. Die Autoren dieser Studie empfehlen deshalb die Ergebnisse ihrer Befragung als „erste Einschätzung des Sachverhalts“ zu behandeln.

Arbeitsgelegenheiten für die Teilnehmenden wahrgenommen.¹⁰⁰ Mit ihren Aussagen unterstreichen die befragten Fallmanager die vergleichsweise hohe Bedeutung von Arbeitsgelegenheiten für die Individuen.

Kettner und Rebien¹⁰¹ befragen in ihrer Untersuchung auch Betriebe nach ihren Erfahrungen mit Personen, die in Sozialen Arbeitsgelegenheiten beschäftigt waren. Ziel der Einführung von Sozialen Arbeitsgelegenheiten war, wie bereits erwähnt, die Heranführung Arbeitsloser an den Arbeitsmarkt bzw. deren Integration. 44 % der Personen, die an Sozialen Arbeitsgelegenheiten teilnahmen, wurden durch die befragten Betriebe als geeignet für den ersten Arbeitsmarkt eingestuft, bei weiteren 29 % fühlten sich die befragten Betriebe außer Stande, dieses zu beurteilen. Bei denjenigen, die nicht geeignet erschienen (etwa ein Drittel), nannten die Befragten als wesentliche Gründe eine nicht ausreichende berufliche Qualifikation, zu geringe Belastbarkeit und unzureichende Leistungsbereitschaft.¹⁰² Angesichts dessen, dass es sich bei den Teilnehmenden größtenteils um schwer vermittelbare Personen handelt, ist es ein erstaunliches Ergebnis, das auf unvermutetes Potenzial dieser Gruppe hinweist. Dass die zusätzlichen Beschäftigten von den Betrieben im Anschluss an die Maßnahme nicht übernommen werden, lag nach deren Aussage in erster Linie an den fehlenden finanziellen Mitteln.¹⁰³

Im Rahmen einer anderen Erhebung wurden ALG II-Beziehende zu ihren Erfahrungen mit der Umsetzung und den Auswirkungen des SGB II befragt, darunter befanden sich knapp hundert Personen, die in Sozialen Arbeitsgelegenheiten beschäftigt waren.¹⁰⁴ Der Großteil von ihnen hatte nicht auf eine Zuweisung durch die Arbeitsagentur gewartet, sondern hatte sich aus eigener Initiative dafür gemeldet. Die Motive für die Aufnahme einer Sozialen Arbeitsgelegenheit waren vielfältig, 218 verschiedene Gründe wurden genannt. Dreiviertel der Befragten versprachen sich in erster Linie einen kleinen Zuverdienst zum Arbeitslosengeld II, 62 % wünschten sich eine sinnvolle Aufgabe, knapp die Hälfte hoffte, in eine reguläre Beschäftigung übernommen zu werden, und immerhin ein Drittel der Befragten beabsichtigte explizit, in der Sozialen Arbeitsgelegenheit die eigene berufliche Qualifikation zu erhalten oder zu verbessern.¹⁰⁵

Interessante Ergebnisse bringt die Frage nach dem geschätzten zukünftigen Nutzen der Sozialen Arbeitsgelegenheit.¹⁰⁶ Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen denjenigen, die zum Befragungszeitpunkt noch in der Sozialen Arbeitsgelegenheit beschäftigt waren, und jenen, die sie bereits abgeschlossen hatten und deren Einschätzungen auf weiteren Erfahrungen basierten. Von denjenigen, die noch in einer Arbeitsgelegenheit beschäftigt waren,

¹⁰⁰ Wolff, Hohmeyer 2006, S. 15ff.

¹⁰¹ Vgl. Kettner, Rebien 2007

¹⁰² Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 44 ff.

¹⁰³ Vgl. Kettner, Rebien 2007, S. 60

¹⁰⁴ Vgl. Ames, Anne (2006): „Ich hab’s mir nicht ausgesucht ...“ Die Erfahrungen der Betroffenen mit der Umsetzung und den Auswirkungen des SGB II, herausgegeben durch das Zentrum Gesellschaftliche Verantwortung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Mainz.

¹⁰⁵ Vgl. Ames 2006, S. 67

¹⁰⁶ Vgl. Ames 2006, S. 68

äußerten 41 % die Erwartung, dass diese zusätzliche Beschäftigung ihnen beruflich nutzen würde, ein Drittel bezweifelten diesen Nutzen und 27 % gaben keine Einschätzung ab. In der Gruppe derjenigen, die die Arbeitsgelegenheit bereits abgeschlossen hatten, erkannte nur ein Zehntel einen beruflichen Nutzen, mehr als die Hälfte stellte ihn in Frage. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten in der subjektiven Wahrnehmung kurzfristig – nämlich während des Einsatzes – eine berufliche Verbesserung mit sich bringen. Mit zeitlichem Abstand und erneuter Erfahrung verändert sich diese Einstellung und der Nutzen wird deutlich geringer eingeschätzt.

Bei den Personen, die sich einen zukünftigen Nutzen aus der Sozialen Arbeitsgelegenheit versprochen, stand diese Einschätzung in engem Zusammenhang mit der beruflichen Qualifizierung, an der sie im Rahmen ihrer zusätzlichen Tätigkeit teilgenommen hatten oder die ihnen angeboten worden war. Auch der geregelte Tagesablauf und die Durchführung sinnvoller und befriedigender Tätigkeiten waren für manche der Grund für die positive Einschätzung. Einer der Befragten betonte, dass ihm die Soziale Arbeitsgelegenheit dabei helfe, seine beruflichen Chancen besser einschätzen zu können.¹⁰⁷

Die Befragten äußerten jedoch auch Enttäuschungen und Kritik. Grund für die Enttäuschung war oftmals, dass sich die berufliche Perspektive nicht verändert hatte, dass sie sich an ihrem Einsatzort ausgenutzt fühlten oder dass sie keinen Qualifikationszuwachs bei sich feststellen konnten.

Zusammenfassend betrachtet finden sich in diesen ersten Studien, die die Einschätzungen der beteiligten Personen wiedergeben, Anzeichen dafür, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten den beabsichtigten Nutzen mit sich bringen können, der darin besteht, die zusätzlich beschäftigten Personen wieder an die Erwerbstätigkeit heranzuführen und eine gewisse Integrierbarkeit zu ermöglichen. Zugleich finden sich erste Hinweise darauf, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten durchaus Lernfelder darstellen können, in denen die Beschäftigten unter bestimmten Bedingungen ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre beruflichen Perspektiven (weiter)entwickeln. Aus der Befragung von Ames ging hervor, dass dieses von den befragten Beschäftigten besonders dann so eingeschätzt wurde, wenn ihnen eine „zusätzliche Qualifizierung“ angeboten wurde. Dabei handelte es sich vorrangig um EDV-Schulungen, aber auch Bewerbungstraining, Stressbewältigung oder Verwaltungstätigkeiten waren Gegenstand der zusätzlichen Qualifizierung.¹⁰⁸ Inwiefern jenseits von zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, geht aus dieser Studie nicht hervor und bleibt weiterhin zu untersuchen.

4.1.3.3 Informelles Lernen im Prozess der Arbeit

Untersuchungen zum Erwerb beruflich relevanter Kompetenzen in Sozialen Arbeitsgelegenheiten fehlen bisher völlig. Allerdings gibt es Erkenntnisse, die sich auf den informellen Kompetenzerwerb im Prozess der Arbeit generell bzw. in längeren Arbeitsabschnitten beziehen. Diese gehen von der zuneh-

¹⁰⁷ Vgl. Ames 2006, S. 69, 70

¹⁰⁸ Vgl. Ames 2006, S. 70

menden Wichtigkeit nicht nur von non-formaler Weiterbildung, sondern von informellem Kenntniserwerb aus, da angesichts des ökonomischen Strukturwandels und einhergehender Dynamisierung der Arbeitsorganisation immer höhere Kompetenzanforderungen an die Mitarbeitenden gestellt werden.¹⁰⁹

Der gestiegene Stellenwert informell erworbener Kompetenzen in Bezug auf die Wissensaneignung und Weiterqualifizierung, sowohl aus der Sicht von Arbeitnehmenden als auch von betrieblicher Seite, ist inzwischen belegt.¹¹⁰ Befragungen von Beschäftigten zeigen, dass informelles Lernen eine besonders große Rolle bei un- und angelernten sowie Kleinbetriebsbeschäftigten spielt, wogegen unter den höher Qualifizierten (Hochschulabgänger, Meister, Techniker, Fachwirte) sowie bei Angestellten aus Großbetrieben die auf formalen und non-formalen Wegen erworbenen Qualifikationen ein größeres Gewicht haben.¹¹¹

Dass der Arbeit, abhängig von ihrer Organisation und damit von ihrer Lernförderlichkeit, ein großer Einfluss auf die Lernkompetenz von Erwachsenen zukommt, und zwar ein größerer als der familialen und schulischen Sozialisation, sowie den generellen Arbeitsmarkterfahrungen, ist das Ergebnis der Studie von Baethge et al.¹¹² Den Autoren zufolge ist die Lernförderlichkeit einer Arbeit durch die Komplexität der Aufgaben, Kommunikations- und Kooperationsintensität, Partizipationschancen und die Entwicklungsmöglichkeiten im jeweiligen Betrieb geprägt. Diese Faktoren wirken sich maßgeblich auf die Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen sowie auf das Ausmaß der tatsächlichen Lernaktivitäten aus.¹¹³

Auch die vorberuflichen Sozialisationserfahrungen sind nach Ansicht der Autoren von Bedeutung, diese interagieren mit den späten arbeitsweltlichen Erfahrungen. Im Hinblick auf die Bereitschaft zum selbst gesteuerten Lernen und das Ausmaß der Kompetenzentwicklungsaktivitäten konnte jedoch kein entscheidender Einfluss nachgewiesen werden.¹¹⁴

Die Autoren unterstreichen zudem, dass die Kopplung von Arbeit und Lernen kein „automatisches Beiproduct der Entwicklung zur Wissensgesellschaft“ ist, sondern in weiten Bereichen der Erwerbstätigkeit immer wieder aktiv hergestellt werden muss. Ihrer Einschätzung nach verbleiben große Areale unqualifizierter und wenig lernförderlicher Arbeit, welche die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen eher destruieren als befördern.¹¹⁵

¹⁰⁹ Vgl. Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster, S. 21

¹¹⁰ Vgl. Weiß, Reinhold (2001): Kompetenzentwicklung als Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung. In: Becker, M.; Schwarz, V. (Hrsg.) (2001): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, München, S. 71-90; Dostal, Werner (2003): Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, Gerald A. (2003): Zertifizierung non-formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 103-115.

¹¹¹ Vgl. auch Baethge et al. 2004, S. 91

¹¹² Vgl. Baethge et al. 2004, S. 113f

¹¹³ Vgl. Baethge et al. 2004, S.100-105

¹¹⁴ Vgl. Baethge et al. 2004, S. 113

¹¹⁵ Vgl. Baethge et al. 2004, S. 142

Diese Erkenntnis ist von besonderer Relevanz für die vorliegende Studie. Zu prüfen ist, wie lernförderlich Soziale Arbeitsgelegenheiten sein können und inwiefern sie aktive Lernbemühungen unterstützen. Es ist anzunehmen, dass auch in diesen Arbeits- und Lernzusammenhängen die Arbeitsorganisation eine wichtige Rolle für die Bereitschaft zum Kompetenzerwerb und für das Ausmaß der eingesetzten Lernaktivitäten spielt. Ebenso könnten generelle Arbeitsmarkterfahrungen und weitere Perspektiven für die Zielgruppe dieser Studie wesentlich sein. Ausgehend von den Ergebnissen wird sich zudem die Frage stellen, wie ggf. Rahmenbedingungen verändert werden können, um den Kompetenzerwerb in Sozialen Arbeitsgelegenheiten zu steigern.

Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten tatsächlich erworben werden, und inwiefern diese direkt an beruflich-fachliche Kompetenzen und an Berufe anschließen, ist ein weiterer Fokus dieser Studie.

4.2 Auswertung und Analyse der Ergebnisse

4.2.1 Untersuchungsgruppe und Einsatzorte

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht der Kompetenzerwerb von 20 Personen, die in verschiedenen Einrichtungen des evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverbandes Hannover in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit tätig sind. Der evangelisch-lutherische Stadtkirchenverband Hannover ist Maßnahmeträger von Sozialen Arbeitsgelegenheiten, u.a. in den Feldern ‚Kindertagesstätten und Jugendtreffs‘, ‚Seniorenbetreuung‘, ‚Grünflächenpflege‘ und vereinzelt ‚Verwaltung‘ in einigen Gemeindebüros.

An der Befragung nahmen neun Frauen und elf Männer im Alter von 27 bis 59 Jahren teil. Das durchschnittliche Alter der befragten Frauen liegt bei 43 Jahren, die Männer sind im Durchschnitt fast fünf Jahre älter.¹¹⁶ Die Hälfte der Untersuchungsteilnehmenden ist zwischen 30 und 50 Jahre alt. Acht Personen haben ein Alter von über 50 und nur zwei der Befragten sind jünger als 30 Jahre. Unter den Befragten befinden sich zwei Migrantinnen erster Generation aus dem Libanon und der Türkei sowie ein Zuwanderer aus Russland.

Die Mehrheit der Teilnehmenden (12) hat eine oder mehrere Berufsausbildungen in einem handwerklichen, kaufmännischen oder sozialen Bereich absolviert. Weitere vier haben ein Hochschulstudium abgeschlossen. Darunter sind drei Absolventen aus dem pädagogischen Bereich (Diplom-Pädagogik Grund- und Hauptschullehramt, Philosophie) und ein Ingenieur. Vier Befragte haben keine abgeschlossene Berufsausbildung.

Eine überwiegende Mehrheit der Befragten wird in für sie neuen Arbeitsbereichen bzw. Berufsfeldern eingesetzt, nur drei Personen bringen relativ genau die Qualifikation mit, die sie für den Arbeitseinsatz brauchen. So werden beispielsweise die zwei gelernten Erzieherinnen in Kindertagesstätten und die Diplompädagogin für Sonderpädagogik u.a. in der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt. Die Diplompädagogin arbeitet jedoch auch in der Seniorenbetreu-

¹¹⁶ Durchschnittsalter gesamt: 45,5 Jahre

ung, für die sie nicht ausgebildet ist. Unter denjenigen, die sich in einem für sie neuen Einsatzfeld bewegen, sind einige, gemessen an ihrem höchsten Berufsabschluss und am Anspruchsniveau der Tätigkeiten in der Arbeitsgelegenheit, als überqualifiziert anzusehen. Das gilt bspw. für den diplomierten Philosophen und Hochschullehrer, der die Pfarrbibliothek betreut, den Maschinenbauingenieur, der hausmeisterliche Tätigkeiten übernimmt, oder den Diplompädagogen in der Seniorenbetreuung.

Unter den Teilnehmenden befinden sich vier Personen, die aufgrund einer Krankheitsgeschichte (Epilepsie, Krebs, Drogen, Alkohol) längere Zeit nicht beruflich tätig waren. Für sie kann die Beschäftigung in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit in besonderer Weise auch als Maßnahme der sozialen Integration angesehen werden. Gleiches gilt für einige der älteren Beschäftigten, die nach eigener Aussage in erster Linie die Zeit bis zu ihrer Verrentung überbrücken wollen. Für knapp die Hälfte der Befragten jedoch steht weniger die soziale Integration im Vordergrund als die Perspektive, über die Soziale Arbeitsgelegenheit einen beruflichen Anschluss zu finden.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Teilnehmenden zwischen zwei und 24 Monaten in ihrer jeweiligen Arbeitsgelegenheit tätig. Die durchschnittliche Einsatzdauer aller Befragten liegt bei einem dreiviertel Jahr.

Die Einsatzorte, an denen die Teilnehmenden beschäftigt sind, sind jeweils einer Kirchengemeinde angeschlossen. Dazu gehören folgende Einrichtungen:

- acht Pfarrgemeinden, in denen der Einsatz hauptsächlich vor Ort stattfindet, entweder durch hausmeisterliche Tätigkeiten (5), durch Arbeit in der Bibliothek (1), in der Kleiderkammer (1) oder durch die Betreuung eines Kinderspielkreises (1).
- vier Kindergärten: Dort werden die Teilnehmenden in der Betreuung der Kinder (1), im hauswirtschaftlichen Bereich (2) oder auch als Hausmeister (1) eingesetzt.
- zwei Kindertagesstätten (für je eine Kinderbetreuung und eine Tätigkeit im hauswirtschaftlichen Bereich)
- ein Lückekinderzentrum (Kinder- und Jugendlichenbetreuung)
- eine Schule (Hausaufgabenbetreuung)
- drei Einsätze im Seniorenheim (Betreuung, Freizeitgestaltung)
- drei Einsätze in der ambulanten Seniorenbetreuung

In der Summe ergeben sich 22 Einsatzorte, weil drei Befragte nicht nur an einem Ort arbeiten, sondern zwischen den Standorten wechseln. So gibt es eine Teilnehmerin, die sowohl ins Seniorenheim geht, als auch ältere Personen zuhause betreut und zusätzlich in einer Schule Hausaufgabenhilfe leistet. Ein Teilnehmer arbeitet sowohl in der Kleiderkammer als auch im Büro der Pfarrgemeinde, Andere wiederum arbeiten an einer Einsatzstelle, haben aber mehrere Aufgabenbereiche.

4.2.2 Persönliche Voraussetzungen der Befragten

Der folgende Abschnitt beschreibt die Hintergründe, die die befragten Teilnehmenden in die jeweilige Soziale Arbeitsgelegenheit mitbringen. Im Zent-

rum stehen ihre im beruflichen sowie in anderen Bereichen gesammelten Erfahrungen und ihre Erwartungen an die Arbeitsgelegenheit.

4.2.2.1 Vorerfahrungen

Die Teilnehmenden blicken zum Teil auf mehrjährige berufliche Erfahrungen zurück, die sie für die im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit erforderlichen Tätigkeiten nutzen können. Außerdem kommen bei einigen Befragten im privaten, besonders im familiären Bereich gesammelte Erfahrungen bei der Durchführung der Sozialen Arbeitsgelegenheit zum Tragen. Darüber hinaus haben einige Befragte in längeren Phasen der Arbeitsunterbrechungen Umschulungen und eine Reihe von Weiterbildungsmaßnahmen absolviert, die dazu gedacht waren, sie beruflich zu integrieren.

Die Vielzahl an beruflichen Qualifizierungen sind der Tabelle im Anhang zu entnehmen. Nur beispielhaft soll hier auf einzelne Konstellationen beruflich nutzbarer Erfahrungen hingewiesen werden:

Frau B., 48 Jahre alt, gelernte Erzieherin und Sozialtherapeutin, absolvierte wegen jahrelanger chronischer Krankheit eine Umschulung als Mediengestalterin und eine zusätzliche weitere einjährige Ausbildung für das „Büromanagement im medizinischen Bereich“. In allen Berufen hat sie gearbeitet, im Erzieherinnenberuf hat sie jedoch die meiste Erfahrung gesammelt und möchte dorthin wieder zurück.

Herr D., 59 Jahre alt, ist von Beruf ausgebildeter Grund- und Hauptschullehrer und diplomierter Pädagoge. Vor seinem Einsatz in der Sozialen Arbeitsgelegenheit war er sechs Jahre arbeitslos. Er will nun in einem für ihn neuen Umfeld, in der Arbeit mit älteren Menschen neue Erfahrungen sammeln. Zugute bei seiner jetzigen Arbeit kommen ihm seine pädagogischen Kenntnisse sowie seine Allgemeinbildung, die er beispielsweise für die Vorbereitung und Durchführung von Quizveranstaltungen und Gespräche mit Senioren einsetzt.

Herr E., 40 Jahre alt, ist von Beruf Einzelhandelskaufmann, war aber aufgrund einer chronischen Erkrankung jahrelang arbeitslos. Er hat wenig berufliche Erfahrungen, er war nach seiner Ausbildung zunächst als Zivildienstleistender und anschließend für ein paar Monate als Büroangestellter in einem Krankenhaus tätig. Für seine jetzige Arbeit sammelte er im Privatbereich wertvolle Erfahrungen. Zehn Jahre lang half er bei der Betreuung seiner Großmutter, die aufgrund einer neurologischen Erkrankung an den Rollstuhl gebunden war.

Frau G, 37 Jahre alt, kam mit ihren Eltern im Alter von sechs Monaten nach Deutschland und hat keine Berufsausbildung. Nach ihrem Hauptschulabschluss arbeitete sie neun Jahre in einer Porzellanfabrik, anschließend sechs Jahre lang in einem Krankenhaus als Büroaushilfe. Dann wurde sie arbeitslos und gab fünf Jahre lang ehrenamtlich Förderunterricht an einer Grundschule. Bei dieser ehrenamtlichen Arbeit kam sie das erste Mal mit pädagogischen Tätigkeiten in Berührung, die ihr heute bei der Arbeit in der Kindertagesstätte zugute kommen.

Frau H., 53 Jahre alt, Friseurin, konnte aufgrund einer Allergie nicht lange in ihrem erlernten Beruf arbeiten. Später machte sie eine Umschulung zur Bürohilfin und arbeitete fünf Jahre lang in diesem Beruf. Nach der Schließung des Büros wurde sie zunächst arbeitslos und begann eine Fortbildung im Be-

reich „Steuerrecht“. Wegen des Ausbruchs einer schweren Erkrankung musste sie die Fortbildung abbrechen. Heilung und Rehabilitation dauerten ca. vier Jahre. Anschließend bewarb sie sich auf eine Soziale Arbeitsgelegenheit in der Seniorenbetreuung, weil sie durch die frühere Betreuung ihrer Großmutter und ihres Vaters schon sehr viel gelernt hat und ihr die Arbeit Freude macht.

Herr T., 27 Jahre alt, hat keine Berufsausbildung und fing nach der Schule sofort an zu arbeiten. Ein halbes Jahr lang arbeitete er bei einem Paketzusteller in der Kommissionierung, anschließend bei drei verschiedenen Zeitarbeitsfirmen, die ihn ebenfalls für Kommissionierungstätigkeiten und Lagerarbeiten einsetzten. Während dieser Einsätze übernahm er auch Aufgaben im Büro, die zum Arbeitsalltag eines Speditionskaufmannes gehören. Er entschied sich für eine Arbeitsgelegenheit in einer Kindertagesstätte, weil er Spaß am Umgang mit Kindern hat.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass alle Befragten eine Reihe von Vorerfahrungen mitbringen, seien diese nun beruflicher und/oder privater Natur. Die Befragten unterscheiden sich hauptsächlich darin, welchem beruflichen Feld sie sich mit der Arbeitsgelegenheit zuwenden. Für viele war bei der Auswahl einer Arbeitsgelegenheit entscheidend, dass sie an berufliche Vorerfahrungen anknüpfen können. Andere sehen in der Arbeitsgelegenheit die Möglichkeit, sich beruflich neu zu orientieren.

4.2.2.2 Erwartungen der Teilnehmenden im Vorfeld

Sehr unterschiedliche Motivlagen bei den Befragten haben zur Aufnahme einer Sozialen Arbeitsgelegenheit geführt. Äußere Umstände spielen nur im Hintergrund eine Rolle, wie bspw. der Druck der Arbeitsagenturen oder eine drohende Leistungskürzung bei Nichtantreten einer angebotenen Stelle. Für die meisten Befragten standen deutlich weiter gehende Erwartungen an eine Soziale Arbeitsgelegenheit im Vordergrund. Hauptmotive waren, überhaupt (wieder) erwerbstätig zu sein, neue berufliche Einsatzfelder kennen zu lernen und in der Folge (wieder) eine berufliche Perspektive zu erhalten. Häufig wünschen sie sich, über die Soziale Arbeitsgelegenheit entweder direkt oder längerfristig eine reguläre dauerhafte Arbeitsstelle zu finden.

Über die Hälfte der Befragten verbanden mit der Sozialen Arbeitsgelegenheit konkrete Vorstellungen von beruflichen Tätigkeiten, die sie gern ausüben wollten. Sie wollten zum Beispiel entweder im sozialen Bereich, mit Kindern, mit Älteren oder handwerklich tätig werden. Darunter befinden sich auch zwei Teilnehmende, die konkret „in ihren alten Beruf zurück“ wollten.

Ein Viertel der Teilnehmenden betonte die Wichtigkeit, eine berufliche Perspektive (wieder) zu erlangen oder sie zumindest zu verbessern. Genauso viele Personen sahen aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters keine Aussicht mehr auf eine wirkliche berufliche Perspektive oder eine Festanstellung. Sie formulierten Motive wie „die Zeit bis zur Rente zu überbrücken“, „einfach etwas Nützliches zu tun“ oder „von zuhause rauszukommen“ und „die Chance auf einen geregelten Tagesablauf zu erhalten“.

Zwei ältere Befragte äußerten die konkrete Vorstellung, dass sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten „anbringen“, „austesten“ und „verfeinern“ wollten. Einer wollte dabei zugleich ein neues Betätigungsfeld kennenlernen und sich darin

weiterentwickeln, der andere wollte die Gelegenheit nutzen, sein angestammtes Feld zu vertiefen und pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu machen.

Die jüngeren Teilnehmenden ohne Berufsausbildung versprachen sich, ihre berufliche Entwicklung voranzutreiben und einen Beruf zu finden, den sie zukünftig erlernen wollten. Eine Befragte hegt die Hoffnung, sich die Arbeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheit auf die Ausbildung als Sozialassistentin und anschließend als Erzieherin anrechnen lassen zu können.

4.2.3 Rahmenbedingungen

Im Zentrum dieses Abschnitts stehen die Arbeitsbedingungen der befragten Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten, die eine Grundlage für die spätere Bewertung des Kompetenzerwerbs in dieser Beschäftigungsform bilden. Dargestellt werden zunächst die Aufgaben, die die Teilnehmenden während ihres Einsatzes in der Sozialen Arbeitsgelegenheit zu erfüllen hatten und die dazu notwendigen Anforderungen. Zu den Rahmenbedingungen gehören der weitere Umfang und Intensität der Einführung und Betreuung, die Integration der Teilnehmenden in das jeweilige Arbeitsteam sowie die abschließende Bewertung durch die Vorgesetzten. Die Aussagen der befragten Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten wurden durch Informationen des Experten des Beratungszentrums Arbeitslosigkeit des evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverbandes Hannover ergänzt.

4.2.3.1 Aufgabenfelder und Anforderungen

Die Befragten werden in ihren Arbeitsgelegenheiten entweder vorwiegend für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, für hausmeisterliche Tätigkeiten, für die stationäre und ambulante Betreuung von Senioren, in der Hauswirtschaft, in Bibliothek und Büro oder in einem Fall auch in einer Kleiderkammer eingesetzt. Im Folgenden werden die einzelnen Aufgabenfelder sowie die daran geknüpften notwendigen Kompetenzen dargestellt. Damit wird ein erster Einblick in die jeweiligen Arbeitsplätze der Befragten gegeben, innerhalb derer sie ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erproben und optimieren, neue Betätigungsfelder kennen lernen und ggf. neue berufliche Perspektiven entwickeln können.

Aufgabenfeld Kindererziehung und -betreuung

Die Arbeit mit Kindern in Kindergärten oder Kindertagesstätten beinhaltet für die Teilnehmenden Sprachförderung und andere Maßnahmen zur Erziehung und Förderung der Kinder, wie Basteln, Werken, Kochen, Bewegungsübungen, Geschichten Erzählen, Singen, Spielen und das Einstudieren kleiner Aufführungen. Damit obliegen ihnen Tätigkeiten, die zum Arbeitsalltag von Erzieherinnen und Erziehern gehören. Der Tag beginnt in der Regel mit dem Frühstück, welches die Teilnehmenden zum Teil mit den Kindern vorbereiten und wobei sie sie anschließend auch betreuen und fördern, bspw. durch das Beibringen von Tischmanieren oder auch durch erste Kommunikationsübungen.

In Absprache mit ihren Kolleginnen und Kollegen suchen sich die Teilnehmenden einzelne Kinder oder auch kleinere Kindergruppen zusammen, mit denen sie kleine zusätzliche Projekte durchführen, für die sonst ohne Soziale

Arbeitsgelegenheit keine Kapazität zur Verfügung stünde. Zum Beispiel denken sich sechs Kinder unter Anleitung der Mitarbeiterin eigene Geschichten aus, fügen diese zu einer großen Geschichte zusammen, malen Bilder dazu und basteln daraus ein Buch. Oder sie versuchen zu erkennen, wie viele Worte in einem Satz enthalten sind.

Die Sprachförderung wird seit einigen Jahren als wesentliche Aufgabe der vorschulischen Erziehung der Kinder gesehen und wird auch von den Befragten als anspruchsvolle Möglichkeit wahrgenommen, bei der sie die Möglichkeit haben, mit den Kindern zu arbeiten und gleichzeitig ihre eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Befragten berichteten aber auch davon, dass für eigene Projekte keine Zeit bleibt, und sie die Erzieherinnen in ihrer regulären Arbeit unterstützen, indem sie in deren Kleingruppen mitwirken. Eine Befragte leitet eigenständig einen Spielkreis für fünf Kinder, die keinen Krippenplatz bekommen haben. Dort ist sie allein für die Betreuung der ihr anvertrauten Kinder zuständig.

An die Arbeit mit Kindern sind hohe Ansprüche geknüpft und eine Reihe von persönlichen Voraussetzungen ist zu erfüllen. Die Arbeitssituation allein stellt die Mitarbeitenden schon vor einige Herausforderungen. So stellt die permanente hohe Lautstärke einen erheblichen Belastungsfaktor dar. Auch ist zeitliche Flexibilität gefordert, gelegentliche Einsätze an Sonn- und Feiertagen werden erwartet.

Neben der hohen Belastbarkeit und zeitlichen Verfügbarkeit sind noch eine Reihe weiterer Kompetenzen für die erzieherische Arbeit mit Kindern notwendig. Dazu gehören Kreativität, Spaß an der Arbeit mit Kindern, Aufmerksamkeit, Entscheidungsfreude, Fähigkeit zu Motivieren, „Draht“ zu den Kindern, Durchsetzungsvermögen, Geduld und Konfliktlösungsfähigkeit. Ein gewisses Situationsgeschick ist vonnöten, die Gabe, auf unvorhergesehene Ereignisse angemessen zu reagieren. Manche Zusatzjobberinnen greifen bei der Arbeit mit Kindern auf ihre pädagogischen Vorkenntnisse zurück, andere nutzen ihre Begeisterungsfähigkeit, ihre Kreativität und recherchieren in der Literatur, um sich Anregungen für ihre pädagogische Arbeit zu holen.

Aufgabenfeld Betreuung Jugendlicher

Die Arbeit mit Jugendlichen beinhaltet zu einem Großteil die Hausaufgabenbetreuung. Dabei werden Jugendliche, die ihre Aufgaben nicht allein schaffen, oder denen die Konzentration fehlt, von den Betreuenden unterstützt. In der Regel stehen Computer zur Verfügung, die zum Teil zur Erledigung der von der Schule gestellten Aufgaben oder für die Bearbeitung zusätzlicher Aufgaben eingesetzt werden.

Neben der Hausaufgabenbetreuung geht es etwa um die Betreuung am PC, Freizeitgestaltung, kreative Arbeiten, Ausflüge, aber auch um die Besprechung von Alltagsproblemen. Ein Teilnehmer, der eigentlich für Bibliotheksarbeiten vorgesehen ist, bevorzugt die Arbeit mit Jugendlichen und nutzt die bibliotheksfreie Zeit für kreative Aktivitäten mit Jugendlichen und Kindern: Kinderkino, Kindertheatergruppe, Lese- und Bastelnachmittage, Ausstellungen.

Ein weiterer Teilnehmer absolviert seine Arbeitsgelegenheit in einem Lückekinderzentrum. Wie die anderen ist er ebenfalls zuständig für die Hausaufga-

benhilfe, Beschäftigung und Freizeitgestaltung der Jugendlichen. Er spielt mit den Jungen Fußball und bastelt mit den Mädchen, begleitet die Jugendlichen bei Sonderveranstaltungen wie Besuche von Diskotheken oder Ausflüge in die Umgebung. Darüber hinaus kocht er mit den Jugendlichen und vermittelt ihnen gesunde Ernährungsweisen.

Wie bei der Arbeit mit Kindern ist auch von den Betreuenden in der Jugendarbeit eine hohe Belastbarkeit und zeitliche Flexibilität gefordert. Zu den weiteren notwendigen Kompetenzen gehören in besonderem Maße Durchsetzungsvermögen, Geduld und Konfliktlösungsfähigkeit, aber auch die Fähigkeit zu motivieren sowie Kreativität und ein versierter und situationsgerechter Umgang mit Menschen, speziell mit der Altersgruppe der Jugendlichen.

Aufgabenfeld Hausmeistertätigkeiten

Diejenigen Untersuchungsteilnehmer, die mit Hausmeistertätigkeiten betraut sind, erledigen vor allem leichte Instandhaltungs- und gärtnerische Arbeiten innerhalb und außerhalb der Gemeindegebäude (Kirchen, Kindergärten). Im Innenbereich sind es vor allem kleinere Schönheitsreparaturen wie Tapezieren, das Streichen einzelner Wände, Auswechseln von Glühbirnen, Aufhängen von Bildern oder das Anbringen von Fliesen. Im Innenbereich fallen zudem die Vorbereitung und Gestaltung von Räumen für Gemeindeveranstaltungen an, einschließlich des Aufbaus von Tischen und Stühlen, gelegentlich auch die Montage von Beleuchtungs- oder Musikanlagen. Die Hilfe bei der Bewirtung von Gästen gehört hin und wieder dazu.

Die Pflege der Grünflächen im Außenbereich beinhaltet das Aufräumen und Verschönern bislang vernachlässigter Areale, das Anlegen und Pflegen von neuen Beeten und gelegentlich auch die Rasenpflege und das Beschneiden von Bäumen und Büschen sowie das Reinigen der Wege, Leeren der Mülltonnen und Papierkörbe. Zwei Befragte haben darüber hinaus Wege gepflastert oder befestigte Flächen angelegt. Einige Teilnehmer übernehmen zusätzlich die Aufgabe, die Arbeiten für andere Helfer (Zivildienstleistende oder Bedürftige, die sich gelegentlich etwas dazu verdienen möchten) einzuteilen und diese zum Teil auch zu betreuen.

Die Komplexität und das Anspruchsniveau der hausmeisterlichen Tätigkeiten erscheint im Vergleich zu den anderen Aufgabenfeldern geringer, zumindest wenn diese Tätigkeiten nur wenige Begegnungen mit anderen Menschen beinhalten. In einigen Fällen stehen die Befragten jedoch auch in engem Kontakt mit den Personen, die die Einrichtungen der Gemeinde besuchen. Ein Befragter, der vorrangig für hausmeisterliche Tätigkeiten zuständig ist, hilft zusätzlich in der Küche des Kindergartens aus und beschäftigt sich mit den Kindern, bastelt und spielt mit ihnen. Andere Befragte helfen während der Seniorennachmittage bei der Bewirtung und Betreuung der älteren Menschen oder sie bewirten und betreuen die Personen, die das Internetcafé aufsuchen.

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für die beschriebenen Tätigkeiten mitzubringen? Die meisten Befragten äußern sich zu dieser Frage recht bescheiden. Ein gewisses handwerkliches Geschick und Sicherheit im Umgang mit Werkzeugen seien hilfreich sowie auch ein Interesse an und Erfahrung mit der Gartenarbeit. Von Vorteil ist nach Ansicht der Befragten auch ein gewisses gestalterisches Vermögen, das zum Beispiel bei der Veranstaltungsvorbe-

reitung eingesetzt werden kann. Die Fähigkeit, Arbeit zu erkennen, selbstständig zu erledigen und zu organisieren stellte sich als förderlich heraus wie auch ein Interesse an den Personen bzw. Gemeindemitgliedern.

Da die meisten in diesem Bereich Tätigen auch regelmäßigen oder zumindest gelegentlichen Kontakt zu den Gemeindemitgliedern haben, ob nun zu Senioren, anderen Mitarbeitern oder zu Kindern, sind auch kommunikative Fähigkeiten wichtig. So unterstreichen alle sechs Befragten, die im Hausmeisterbereich tätig sind, dass eine wesentliche Voraussetzung für ihre Arbeit der gekonnte Umgang mit Menschen ist. Man muss höflich sein, auf die Leute zugehen können und im Umgang mit anderen Mitarbeitern, sofern vorhanden, auch delegieren können.

Aufgabenfeld Seniorenbetreuung

Im Rahmen der Seniorenbetreuung gehen die Teilnehmenden in Seniorenheime oder besuchen die älteren Menschen zuhause. Dort unterstützen sie sie in erster Linie in ihrem Tagesablauf, unterhalten sie und beraten sie in täglichen Angelegenheiten. Die meisten in diesem Feld Tätigen stehen als Gesprächspartner zur Verfügung, leisten Einkaufs- und Begleitdienste zum Arzt oder bei Behördengängen. Sie gehen mit den Älteren spazieren, lesen ihnen vor und binden sie in spielerische Aktivitäten ein, die zum Beispiel dem Gedächtnistraining dienen: Ertasten und Erinnern von Gegenständen, Rezepte raten und Sprichwörter vervollständigen. Manche Seniorenbetreuer werden dabei sehr kreativ, veranstalten Quiz- und Spielnachmittage oder Leserunden für kleinere Gruppen in den Seniorenheimen. Andere sehen ihren Schwerpunkt in der individuellen Betreuung und im seelischen Beistand und Hilfe bei der Überwindung von praktischen Schwierigkeiten des Lebens.

Die Anforderungen an diejenigen, die im Seniorenbereich tätig sind, sind komplex und vielschichtig. Gefragt sind Empathie, die Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen, zuzuhören, Beziehungen aufzubauen, Vertrauenswürdigkeit, Motivationsfähigkeit, Fingerspitzengefühl, Geduld, aber auch das Vermögen, eigene Gefühle im Blick zu behalten, sich abzugrenzen und gelegentlich eine gewisse „Lässigkeit“ zu üben. In erster Linie sind die Fähigkeiten wichtig, angemessen zu kommunizieren und professionell mit Nähe und Distanz umzugehen, und auf besondere Situationen flexibel zu reagieren. Nützlich sind darüber hinaus ein gewisses Maß an Alltagswissen für die Beratung in alltäglichen Situationen, die Bereitschaft, sich zusätzliche Anregungen für die Gestaltung der Arbeit zu holen, und gewisse pädagogische Kompetenzen für die Arbeit in Gruppen. Von den Befragten ebenfalls als hilfreich empfunden wurde ein gewisses Maß an Wissen über das Alter, das heißt über typische Erkrankungen des Alters, mögliche Handicaps und Einschränkungen, die den Alltag älterer Menschen maßgeblich beeinflussen und zugleich gewisse Reaktionen und Empfindlichkeiten der Seniorinnen und Senioren hervorrufen können.

Aufgabenfeld Hauswirtschaft

Im hauswirtschaftlichen Bereich sind zusätzliche Projekte wie Kochen und Backen mit Kindern oder die Zubereitung von speziellen Speisen vorgesehen. Die drei Teilnehmerinnen, die in diesem Bereich arbeiten, beziehen die Kinder in die Vorbereitung von Mahlzeiten gezielt mit ein und beaufsichtigen sie später bei der Einnahme der Mahlzeiten. Zum Teil helfen sie aber auch dem Kü-

chenpersonal bei der Arbeit, beim Auf- und Abdecken der Tische, beim Befüllen der Spülmaschinen und beim Kochen. Manche überlegen sich kleine Aufgaben, die die Kinder übernehmen können und weisen sie darin an. Eine Befragte erledigt zudem die anfallende Wäsche (Befüllen der Waschmaschine, Aufhängen und Zusammenlegen der Wäsche). Darüber hinaus suchen sich die im Hauswirtschaftsbereich Beschäftigten andere Tätigkeiten, wie bspw. das Gestalten von Gruppenräumen (Gardinen nähen oder die Beschriftung von Bildern mit arabischen Schriftzeichen), Gartenarbeiten oder Hilfestellungen bei Bürotätigkeiten und Botengängen.

Für die Zubereitung der Mahlzeiten, Bewirtung der Kinder und den gleichzeitigen Einbezug der Kinder in die Zubereitung sind an die Beschäftigten einige Anforderungen gestellt, zumal eine gesunde Ernährung und ein pädagogischer Umgang mit den Kindern gewünscht sind. Für die Arbeit in der Küche ist es hilfreich, kochen zu können und dabei auch diverse Küchengeräte zu beherrschen. Für das Kochen mit den Kindern ist es darüber hinaus erforderlich, sich der einzelnen Arbeitsschritte bewusst zu sein, kleine Aufgaben für die Kinder zu identifizieren und vorzubereiten, die Kinder anzulernen, zu beobachten und zu unterstützen und gleichzeitig das Essen weiter zu kochen und im Blick zu behalten.

Typisch für die Arbeit im hauswirtschaftlichen Bereich ist es, mehrere Aufgaben gleichzeitig erledigen zu müssen. Das heißt zum Beispiel, dass die Bereitung von Speisen, das Decken der Tische, der Einbezug der Kinder in die Zubereitung sowie die Aufsicht der neu eintreffenden Kinder beim Frühstück gleichzeitig erfolgen muss.

Insgesamt wird deutlich, dass im Bereich Hauswirtschaft ebenfalls eine Mischung von Kompetenzen vonnöten ist, die über die reinen Funktionen der Essenszubereitung und Bewirtung hinausgehen. Planung und Anleitung bspw. erfordern ein hohes Maß an Flexibilität, Belastbarkeit und auch kommunikative und pädagogische Fähigkeiten.

Aufgabenfeld Büro, Bibliothek und Kleiderkammer

Einige der Befragten werden zusätzlich zu ihren Aufgaben in der Hauswirtschaft für die Büroarbeit eingesetzt. Dort sind sie u.a. zuständig für den Telefondienst, die Anfertigung von Kopien, das Korrekturlesen, Schreiben und Formatieren von Briefen und Berichten am PC und das Erstellen von Tabellen. Der Telefondienst beinhaltet die Entgegennahme von Anrufen, die Beantwortung der einfacheren Anliegen oder die Verbindung mit den jeweils zuständigen Kollegen. Die Fähigkeit zuhören zu können, Verständnis zu zeigen und unter Umständen etwas seelischen Beistand zu leisten, kommt den Beschäftigten und den Anrufenden nach eigenen Aussagen dabei sehr entgegen, weil das den Bedürfnissen einer großen Zahl der Anrufenden entspricht.

Die Bibliotheksdienste beinhalten vor allem die Sortierung und Erfassung von Büchern, das Einscannen von Büchercodes und die Ausgabe.

Ein Befragter wird neben allgemeinen Bürotätigkeiten und Hilfe bei Gemeindeveranstaltungen hauptsächlich in der Kleiderkammer der Gemeinde eingesetzt. Dort ist er zuständig für die Sortierung und Einlagerung von Kleidungsstücken, für die Entsorgung beschädigter Kleidung und für die Kleiderausgabe

an Kunden, eine Tätigkeit, die einige Kompetenzen abverlangt. Gefordert sind ein guter Ordnungssinn, der Blick für Materialien und Formen, die Kenntnis des Bestands, und das Geschick, zu der Person passende Kleidungsstücke zu finden und zu empfehlen. Diese Aufgabe erfordert neben textilem Vorstellungsvermögen auch Menschenkenntnis und die Fähigkeit, in schwierigen Situationen angemessen zu reagieren, zumal es vorkommen kann, dass Menschen in alkoholisiertem Zustand die Kleiderkammer aufsuchen.

Eine Zusatzkraft unterstützt bei ihrer Tätigkeit im Büro die Erzieherinnen bei deren Korrespondenz und bei der Erstellung von Informationsmaterial. Dabei setzt sie ihre Computerkenntnisse ein, ihr grafisches Geschick, ihre Kenntnisse der deutschen Grammatik und Rechtschreibung und ihr Formulierungsvermögen.

Insgesamt erfordert die Arbeit im Büro zum einen überfachliche Kompetenzen wie zum Beispiel die Fähigkeit, angemessen auf die Bedürfnisse oder auch auf das Verhalten der Gemeindemitglieder zu reagieren und ggf. auch seelischen Beistand zu leisten. Zum anderen können zudem spezifische Fertigkeiten wie bspw. die Bedienung einer größeren Telefonanlage, die Arbeit mit Texten und Computern oder die Beratung von Bedürftigen bei der Kleiderauswahl erforderlich sein.

Überschneidung der Aufgabenfelder und Tätigkeitsspektrum

Wie in der Zusammenstellung deutlich wird, bieten die hier beschriebenen Tätigkeitsfelder insgesamt ein weit gefächertes Spektrum an Aufgaben, die die Beschäftigten vor eine Reihe von Anforderungen stellen und die prinzipiell einen Zuwachs an Kompetenzen ermöglichen. Die Bandbreite der Tätigkeiten, zu denen die Teilnehmenden angehalten bzw. die ihnen erlaubt werden, variiert jedoch deutlich von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz und hängt nicht notwendigerweise von der Anzahl der Aufgabenfelder ab, die ihnen zugeteilt wurden.

Ein Viertel der befragten Personen arbeitet in mehr als einem der beschriebenen Aufgabenfelder, zwei von ihnen hatten sich zu dem ihnen zugeteilten Aufgabenbereich einen weiteren dazu gesucht. Die anderen 15 Beschäftigten arbeiten in einem der beschriebenen Aufgabenfelder, ein Großteil darunter im pädagogischen Bereich mit Kindern und Jugendlichen oder im hausmeisterlichen Bereich.

Knapp die Hälfte der Befragten hatten es in ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit von vornherein mit einer großen Vielfalt an Aufgaben zu tun. Ebenso viele Befragte hatten Gelegenheit, über die ihnen gestellten Aufgaben hinaus Zusatzaufgaben zu finden, die sie auch wahrnahmen. Lediglich in Ausnahmefällen ließ das Betätigungsfeld eher wenig verschiedene Aufgaben zu und es wurden den Befragten nur sehr zögerlich weitere Tätigkeiten gestattet.

Zum Teil unabhängig von der Bandbreite der vorgegebenen Arbeiten variierten die Untersuchungsteilnehmenden stark darin, inwiefern sie sich im ihnen zugewiesenen Arbeitsfeld entwickelten. So waren einige geschickt darin, sich weitere Aufgaben zu suchen oder auch die ihnen gestellten Aufgaben auf kreative und vielfältige Weise umzusetzen. Insofern ist das vorgegebene Arbeitsspektrum nicht allein ausschlaggebend für die Bandbreite der letztendlich durchgeführten Tätigkeiten. Es zeigte sich, dass zehn Befragte einen hohen

Einfallsreichtum bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zeigten und dass acht weitere Befragte in der Lage waren, Arbeit zu erkennen und zusätzliche Aufgaben eigenständig durchzuführen. Nur in zwei Fällen führten die Befragten hauptsächlich die an sie delegierten Aufgaben aus.

4.2.3.2 Einführung und Betreuung

Die Einführung und Betreuung der Beschäftigten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten erfolgt sowohl am Einsatzort direkt als auch im Beratungszentrum Arbeitslosigkeit des evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverbandes Hannover. Im Beratungszentrum werden regelmäßige tätigkeitsspezifische Seminare angeboten, die nach Möglichkeit schon vor Beginn der Arbeitsaufnahme und anschließend tätigkeitsbegleitend zunächst im Zwei-Wochen-Takt, später im monatlichen Rhythmus besucht werden. Sie dienen der Vorbereitung auf die Aufgaben in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern und dem Erfahrungsaustausch während des Einsatzes in der Sozialen Arbeitsgelegenheit. Zu Beginn erhalten die Teilnehmenden Merkblätter, die Anregungen für den jeweiligen Aufgabenbereich liefern. Im weiteren Verlauf des Seminars werden von den Teilnehmenden ihren Tätigkeitsbereich betreffende Themen (Lehrmethoden, Spiele etc.) erarbeitet und in Form von Referaten vorgestellt. Der Koordinator des Bereichs „Soziale Arbeitsgelegenheiten“ des Beratungszentrums steht als ständiger Ansprechpartner für die Beschäftigten zur Verfügung und besucht sie in den Einrichtungen, um die kontinuierliche Begleitung der Teilnehmenden sicherstellen zu können und um sich davon zu überzeugen, dass die Einsatzbedingungen den Vereinbarungen entsprechen.

Die Einführung in die Arbeit am Einsatzort ist nicht verbindlich geregelt und erfolgt von Ort zu Ort anders. Das Mindestmaß an Einführung besteht darin, den neuen Einsatzkräften die Räumlichkeiten und ggf. Geräte zu zeigen und sie über die anstehenden Aufgaben und über den zuständigen Ansprechpartner in Kenntnis zu setzen. Diese Form der Einweisung wurde ca. der Hälfte der Befragten zuteil. An einigen Orten wurde den Befragten die Gelegenheit gegeben, zunächst bei der Arbeit der festangestellten Kolleginnen und Kollegen zuzusehen, mit ihnen eigene Projekte durchzusprechen, bevor sie mit eigenverantwortlichen Aktivitäten begannen. Auch im weiteren Verlauf konnten sich diese Teilnehmenden Rat und Anregungen von den Mitarbeitenden vor Ort holen. Diese Form des Anlernens und laufenden Betreuung kam fünf Teilnehmenden zugute. Weitere vier Befragte bekamen eine gezielte fachliche Einführung an der Arbeitsstelle zu Beginn der Arbeit. Diese bestand für zwei Teilnehmende in gezielten Fortbildungsmaßnahmen (Fachkraft für Eltern-Kind-Arbeit und Bibliothekswesen), bei einer anderen in einer gezielten Einführung und anschließender Vorbesprechung der beabsichtigten Projekte mit den Kolleginnen, und bei dem vierten Teilnehmenden ebenfalls in einer genauen Einweisung in die Arbeitsprozesse durch die Kollegen.

Die Einweisung und Einarbeitung vor Ort variierten stark und hingen nur zum Teil vom Tätigkeitsfeld und der Komplexität der Aufgaben ab. Besonders knapp fiel die Einweisung der Teilnehmer in die hausmeisterlichen Tätigkeiten aus. Von ihnen wurde angenommen, dass sie sich nach einer Begehung der Gebäude und Außenanlagen mit der weiteren Arbeit allein zurecht finden würden und auch die notwendigen Werkzeuge bedienen könnten. Aber auch einige Befragte im pädagogischen Bereich oder in der Seniorenbetreuung

beanstandeten die fehlende Einarbeitung. So beschrieb ein Teilnehmer seine ersten Tage in der Sozialen Arbeitsgelegenheit:

„Ich bin dem Leiter vorgestellt worden, in die Gruppe gestellt, und dann hat man sich verabschiedet, und ich stand dann da. Ich bin also überhaupt nicht eingearbeitet worden, das war für mich zu Anfang eine sehr schlimme Zeit, man hat mich richtig allein gelassen ... Nachgefragt habe ich dann nicht, hab mir gesagt, du musst das selber schaffen, du willst nicht so dastehen, als wärst du blöd und schaffst das nicht.“

Herr D.

Ein anderer in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit Beschäftigter, der als Hausmeister tätig ist, erhielt ebenfalls keine aufwändige Einweisung, kam damit aber gut zurecht:

„Die Küsterin hat mir den ganzen Arbeitsbereich gezeigt, was zu tun ist, wo die Werkzeuge stehen, wo die ganzen Räumlichkeiten überhaupt sind. Eine große Einarbeitung brauchten wir da gar nicht zu machen, das sind ja im Grunde so Tätigkeiten, die tagtäglich vorkommen, auch im normalen Haushalt, sind ja keine riesigen Sonderaufgaben.“

Herr F.

Zufrieden äußerte sich auch eine Teilnehmerin, die in der ambulanten Seniorenbetreuung tätig ist, über ihre Einführung:

„Man hat ein Vorstellungsgespräch gemacht, wo mir die Aufgaben mitgeteilt wurden, wo meine Fragen beantwortet wurden, was darf man machen und was darf man nicht machen. Die Einarbeitung war, dass die Kollegin auch einmal mitgegangen ist und sich das angeguckt hat. Wenn ich mal nicht weiter wusste, habe ich natürlich auch gefragt.“

Frau H.

Eine gute Einarbeitung erhielt nach eigener Aussage Herr K., der in der Kleiderkammer der Gemeinde tätig ist

„Da sind zwei feste Mitarbeiter, und die haben mich eingearbeitet. Ich wusste nicht, was macht man mit einem Kleid oder Pullover ohne Etikett, welche Größe haben die, das lernt man dann aber schätzen, das wurde mir gezeigt, wie das gelagert oder wie das zusammengelegt wird, das wurde mir alles gezeigt, es wurde also richtig eingearbeitet.“

Herr K

Frau G., die im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit in einer Kindertagesstätte beschäftigt ist, erzählt zu ihrer Einarbeitung:

„Ich wurde die erste Zeit durch Kolleginnen eingearbeitet, die mich in ihre eigenen Projekte einbezogen haben, die mich als Gast oder als Unterstützung mitnahmen, und das, was ich an eigenen Projekte machen wollte, habe ich mit der Leiterin besprochen oder bei Besprechungen vorgestellt, und wenn das Zustimmung fand, habe ich das dann gemacht.“

Frau G.

Insgesamt zeigt sich also eine Bandbreite an verschiedenen intensiven Einarbeitungen. Fehlende oder nur sehr kurze Einweisungen mögen auf den geringen

Anspruchsniveaus mancher Tätigkeiten beruhen, auf dem Vertrauen der jeweiligen Vorgesetzten, dass die Teilnehmenden fähig sind, die Arbeit ohne Einweisung zu bewältigen, oder möglicherweise auch auf reinem Zeit- und Personalmangel. Eine sehr gute Einweisung gab es in den Fällen, in denen den Beteiligten ein vollständig eigener Zuständigkeitsbereich mit relativ hoher Verantwortung übertragen wurde. Auch erfolgte für die Teilnehmenden in der Kinder- und Jugendarbeit eine bessere Einarbeitung als in der Seniorenbetreuung. Die Gründe dafür könnten entweder darin bestehen, dass der Kinder- und Jugendarbeit eine höhere gesellschaftliche Bedeutung beigemessen wird oder dass die Arbeit in der Altenpflege anders organisiert ist und die Kolleginnen und Kollegen stärker belastet sind und weniger Zeit für die Einführung und Betreuung der Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten haben. Auffällig ist jedoch der Zusammenhang zwischen Betreuungsintensität und Alter der zu betreuenden Teilnehmenden. In der Gruppe der wenig betreuten Teilnehmenden befinden sich vorrangig die älteren, in den beiden anderen Gruppen mit mehr Betreuung eher die jüngeren Einsatzkräfte. Die Gründe hierfür mögen ebenso darin liegen, was den jeweiligen Kräften zugeutraut wird oder in der Arbeitsorganisation des Einsatzfeldes.

Die Befragten, die weniger eingearbeitet wurden, kamen nach eigener Aussage am Ende auch allein zurecht, hatten aber zu Beginn höhere Anforderungen zu bewältigen, um das Aufgabenfeld abzustecken und um sich Herangehensweisen und Wege zur Lösung der Aufgaben zu erschließen.

Die Teilnehmenden, die vor Ort keine oder nur wenig Einführung und Betreuung erhielten, gaben sich im weiteren Verlauf entweder mit dem, was ihnen an Aufgaben und Anreizen gegeben wurde, zufrieden, oder sie holten sich die nötigen Informationen von anderer Stelle, so z.B. von dem zuständigen Koordinator oder aus den Seminaren im Beratungszentrum, aus Büchern oder aus dem Internet. Der Vergleich der Aussagen aller Befragten weist jedoch darauf hin, dass eine gezielte Einführung und Betreuung für die Bewältigung der Aufgaben hilfreich ist und den Zuwachs an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten deutlich unterstützt.

4.2.3.3 Arbeit im Team bzw. Einzelarbeit

Die Arbeitssituation der Befragten ist von unterschiedlich engen Kooperationsbezügen geprägt. Keiner der Befragten ist bei seiner Arbeit völlig auf sich allein gestellt, für alle gibt es Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bzw. einen Kreis von Mitarbeitenden, mit denen ein Mindestmaß an Absprachen möglich ist.

Die Hälfte der Teilnehmenden hat zwar ihren eigenen Verantwortungsbereich und führt Aufgaben eigenständig durch, wird darüber hinaus aber in unterschiedlichem Umfang in die Arbeit der regulär Beschäftigten eingebunden, sei es um ihren Kolleginnen und Kollegen bei Engpässen zur Seite zu stehen oder sei es regelmäßig als Teil der Aufgabe. So gibt es einen Teilnehmer im Seniorenheim, der mit den älteren Menschen seine eigenen Projekte zur Freizeitgestaltung oder zum seelischen Beistand durchführt, der gelegentlich aber auch den anderen Mitarbeitenden bei pflegerischen Aufgaben hilft. Dazu gehört zum Beispiel das Umlagern der Bettlägerigen, die Hilfe beim Transfer vom Bett in den Stuhl oder auch die Unterstützung bei der Nahrungsaufnah-

me. Ein weiteres Beispiel ist der Hausmeister, der zusätzlich zu seinen Instandhaltungsarbeiten, die er allein durchführt, das jeweils zuständige Team bei der Bewirtung und Betreuung von Gästen unterstützt oder in der Küche aushilft. Besonders die Arbeit in den Kinder- und Jugendeinrichtungen erfolgt zu einem großen Teil im Team. Dort sind regelmäßige und genaue Absprachen zwischen den Kolleginnen und Kollegen notwendig sowie die Rückversicherung, dass die pädagogischen Arbeiten dem erzieherischen Konzept der jeweiligen Einrichtung entsprechen.

Ein Viertel der Befragten arbeitet überwiegend allein und wird nur gelegentlich ins Team eingebunden, wie die Seniorenbetreuerin, die überwiegend Hausbesuche macht, alle zwei Wochen aber auch bei den Seniorennachmittagen hilft. Auch gibt es in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten „Hausmeister“, die vorrangig ihre Instandhaltungsarbeiten allein durchführen, zusätzlich aber einmal in der Woche eine Dienstbesprechung abhalten und die Arbeit an Zivildienstleistende delegieren oder an Hilfebedürftige, die sich etwas Geld in der Gemeinde dazu verdienen dürfen.

Ein weiteres Viertel der Befragten arbeitet nahezu ausschließlich allein. Ihr Kontakt beschränkt sich auf die notwendigen Absprachen mit Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen.

Für die Befragten stellt die Mitarbeit in einem Team in einigen Fällen eine Gratwanderung im Spannungsfeld von gewünschter sozialer Integration und Kompetenzerwerb sowie den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeitsgelegenheit dar. Sie sind sich dessen bewusst, dass sie Tätigkeiten finden müssen, mit denen sie zwar einerseits das Team in ihrer Einrichtung unterstützen, die andererseits aber zusätzlich sind, so wie es das Sozialgesetzbuch vorsieht. Wenn sie den Mitgliedern des Teams bei deren Arbeit helfen, gehen sie jedoch das Risiko ein, reguläre Aufgaben zu übernehmen, die nicht als zusätzlich zu bezeichnen sind. Eine solche Gratwanderung wird gelegentlich auch beklagt, so zum Beispiel von Herrn L., der gern den festgestellten Hausmeister mehr in seiner Verwaltungsarbeit unterstützen würde:

„Viele Arbeiten, die man machen könnte, darf man aus rechtlichen Gründen nicht machen, sodass das Erfahrungen Sammeln hinten ansteht. ... Der Umgang mit dem Computer wäre das Einzige, was mich noch reizen würde.“

Herr L.

Der Seniorenbetreuer, der sich ausschließlich auf zusätzliche Arbeiten beschränkt und die anderen Kolleginnen und Kollegen nicht in ihrer regulären Arbeit unterstützt, überlegt, wie deren Reaktionen zu werten sind:

„Ich weiß nicht, ob die Pfleger mich nicht teilweise als Konkurrenz betrachten, die sagen sich: ‚Wir machen die Drecksarbeit und der macht hier das Intellektuelle‘. Manchmal höre ich ‚da kommt der Supermann‘ und so etwas, ich weiß nicht, das ist schon so ein bisschen spöttisch.“

Herr D.

Diesem Teilnehmer fehlt somit, was ca. die Hälfte der Befragten als sehr wertvoll empfindet, nämlich die Integration in ein Team, die einhergehende Anerkennung und Wertschätzung durch die Kollegen, die erheblich dazu beitragen, dass die Arbeit Spaß macht und dass sich die Beschäftigten in den Sozialen

Arbeitsgelegenheiten hoch motiviert fühlen. Ebenfalls entgeht diesem Teilnehmer die Möglichkeit, über die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen von diesen zu lernen und auf diese Weise den eigenen Kenntnisstand und die eigenen Kompetenzen zu erweitern.

4.2.3.4 Beurteilung der Beschäftigten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten

Die rechtliche Basis für die Beurteilung der Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten stellt SGB II, § 61 dar, demzufolge die Maßnahmeträger verpflichtet sind, „ihre Beurteilungen des Teilnehmers unverzüglich der Agentur für Arbeit zu übermitteln“.

Die Beurteilung der im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Beschäftigten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten erfolgt anhand eines standardisierten, vom Jobcenter der Region Hannover vorgelegten Beurteilungsbogens zum Abschluss der Maßnahme durch die Leitung der jeweiligen Einsatzstelle. Im Beurteilungsbogen werden folgende Merkmale erfasst: Ausgeübte Tätigkeiten; in der Maßnahme erworbene beruflich/fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten; erkennbare Begabungsschwerpunkte, Zusatzqualifikationen¹¹⁷; das Arbeits- und Sozialverhalten¹¹⁸ sowie eine Einschätzung, ob eine weitere Qualifizierung sinnvoll ist.

Die Einsatzstelle leitet den ausgefüllten Bogen an den Koordinator im Beratungszentrum Arbeitslosigkeit des evangelisch-lutherischen Stadtkirchenverbandes Hannover weiter. Dieser führt auf der Basis dieses Beurteilungsbogens und anhand eines Leitfadens ein Abschlussgespräch mit den Teilnehmenden, das anschließend protokolliert wird. Das Abschlussgespräch folgt einer ähnlichen Logik wie der Beurteilungsbogen. Besprochen werden die ausgeübten Tätigkeiten, die „Schlüsselqualifikationen“,¹¹⁹ die erkennbaren beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen und die fachspezifischen Kenntnisse, die in der Sozialen Arbeitsgelegenheit erworben wurden. Der Beurteilungsbogen und das Protokoll des Abschlussgesprächs werden an die Jobcenter der ARGE n übermittelt. Anhand dieser Unterlagen können die Fallmanager die jeweiligen Kundenprofile ergänzen, um auf dieser Basis eine weitere Qualifizierung oder Vermittlung zu planen.

Die Teilnehmenden selbst erhalten ein qualifiziertes Arbeitszeugnis von der jeweiligen Einrichtung, sofern sie dort mindestens ein halbes Jahr im Einsatz waren. Es besteht zwar kein Rechtsanspruch gemäß SGB II, diese Regelung ist jedoch Bestandteil der Durchführungsvereinbarung des Jobcenters Hannover mit den verschiedenen Trägern. Mit dieser Vereinbarung wird grundsätzlich die Möglichkeit einer Anerkennung informellen Lernens im Rahmen kürzerer Arbeitsphasen auf der Basis detaillierter Darstellungen ausgeführter Tätig-

¹¹⁷ Zusatzqualifikation laut Beurteilungsbogen sind „über das vorliegende Berufsbild bzw. die Beschäftigung in AGH hinausgehende Kenntnisse und Fertigkeiten (Fremdsprachen, Führerschein etc.)“

¹¹⁸ Zur Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens werden „Zuverlässigkeit/Pünktlichkeit, Belastbarkeit/Ausdauer, Teamfähigkeit, Integrationsbereitschaft, Motivation, Eigenverantwortung/selbständiges Arbeiten, Durchsetzungsvermögen, Fortbildungsbereitschaft“ begutachtet.

¹¹⁹ Die Schlüsselqualifikationen entsprechen in etwa dem im Beurteilungsbogen erfassten Sozialverhalten und messen das Interesse, die Teamfähigkeit, die Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Arbeitsweise und Verhalten, Sorgfalt und zügiges Arbeiten, Ausdauer und Belastung.

keiten und Aufgaben sowie der Darlegung der dabei gezeigten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützt. Die Erwartungen der Teilnehmenden an ein qualifiziertes Arbeitszeugnis werden in Abschnitt 4.2.4.4 beschrieben.

4.2.4 Informelles Lernen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit

Durch den Wandel der Arbeitsprozesse nimmt die Bedeutung informellen Lernens weiter zu. Informelle Lernprozesse innerhalb von kürzeren, öffentlich geförderten Beschäftigungsphasen erlangen zunehmend an Bedeutung, da in ihnen – so die leitende Hypothese dieser Studie – ein für die berufsförmige Arbeit relevanter Kompetenzerwerb stattfindet. Im Folgenden wird aufgezeigt, in welcher Weise die Tätigkeit in Sozialen Arbeitsgelegenheiten bei den Befragten zu einem Kompetenzerwerb führt. Es wird dargestellt, welche Lernstrategien von den Befragten eingesetzt und welche Lernerfolge erzielt wurden. Ein wesentliches Interesse gilt auch der Frage, inwiefern die Befragten in der Lage waren, ihre neu erworbenen Kompetenzen zu identifizieren und den Nutzen dieser neuen Kompetenzen für berufliche Anschlussmöglichkeiten oder andere Kontexte zu erkennen. Dazu gehören auch die Erwartungen der Befragten an ein Arbeitszeugnis und an eine Anerkennung ihrer Tätigkeiten in der Sozialen Arbeitsgelegenheit. Dargestellt werden zudem die beruflichen Orientierungen der Befragten, die sich auf die Zeit nach der geförderten Beschäftigung richten sowie eine Gesamtbewertung ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit.

4.2.4.1 Lernstrategien: Wie wurde gelernt?

Für die Erfassung und Darstellung der Lernprozesse der Befragten wird folgende Definition „informellen Lernens“ zugrunde gelegt:

„Unter informellem Lernen verstehen wir daher einerseits das von Reischmann beschriebene Lernen ‚en passant‘, das sich nebenbei ergibt und weder Absicht noch Ziel des Handelns ist, darüber hinaus aber auch sämtliche Lernaktivitäten, die bewusst mit dem Ziel, etwas zu lernen, unternommen werden. Dabei handelt es sich um beabsichtigte Lernaktivitäten, bei denen informelle Wege eingeschlagen werden, wie beispielsweise beim selbstgesteuerten Lernen. Organisator dieser Lernprozesse ist das Individuum selbst und – im Gegensatz zum formalen und non-formalen Lernen – nicht eine Organisation.“¹²⁰

Bei den Befragten erfolgt der Großteil des Kompetenzerwerbs sowohl durch intendiertes und selbst organisiertes als auch zum Teil durch unbewusstes, informelles Lernen en passant. Nur drei der Befragten erhielten spezielle Schulungen zu ihrem Einsatzgebiet.

Einige der Befragten konzentrieren sich in ihren Lernprozessen vorrangig auf die Durchführung von vorgegebenen oder situativ geforderten Arbeiten und bezeichnen dieses als „learning by doing“. Das heißt sie probieren aus und agieren situationsgemäß. Nicht alle jedoch sind sich ihrer Lernstrategien und

¹²⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin, S. 35

-ergebnisse so bewusst wie die Teilnehmerin, die in der folgenden Textpassage ihre Art zu lernen beschreibt:

„Ich lerne hauptsächlich dadurch, dass ich mir sehr viel anlese. Man guckt auch bei Kolleginnen ab, auch hier im Seminar, aber das allein reicht nicht, nach den Gesprächen mit den Kolleginnen mach ich mir Notizen oder gehe anschließend in die Bücherei oder zuhause ins Internet, um zu sehen wie erweiterungsfähig das ist, also das ist sehr viel mit Lesen verbunden. (...) So nebenbei lerne ich, dass man Sachen macht, die man mit eigenen Kindern nicht machen würde, dass man mehr Geduld aufweist, indem man die Kinder mehr machen lässt, mit meinen Kindern backe und koche ich auch, aber im Kindergarten mache ich das jeden Tag. Ich lerne, das Kind zu beobachten und zu wissen, wie ich das Kind zu nehmen habe, ich weiß es dann unbewusst, wie ich das Kind dazu bewege, mitzumachen, und das zu machen, was es machen sollte.“

Frau G.

Frau G. nutzt also die kurzfristige Arbeitsgelegenheit auf vielfältige Weise, um ihr Wissen und Können zu erweitern: durch Lesen, Internetrecherchen, Zuschauen bei den Kolleginnen, Nachfragen, nebenher durch Ausprobieren und durch genaue Beobachtungen der Kinder sowie durch die Reflexion ihrer Erfahrungen aus dem familiären Bereich. Deutlich wird, dass einzelne Fähigkeiten, wie bspw. die Motivierung der Kinder, besonders durch tägliche Praxis erst erlernt und perfektioniert werden.

Frau R. ist bereits gelernte Erzieherin und nutzt die Arbeit im Kindergarten, um ihre Kenntnisse und Methoden mit denen der Kolleginnen zu vergleichen, zu überdenken und auszubauen.

„Im Beobachten meiner anderen Kollegen, wenn die eine Situation mit einem Kind haben, gucke ich schon, wie machen die das, wie mache ich das, gibt es irgendwelche Dinge, die ich an meiner Art und Weise ändern kann, anpassen, ich frag schon mal nach, wie die das genau meinen, und überlege auch wie ich das damals in den anderen [Kindergärten] gemacht habe, ob es Unterschiede gibt in meiner eigenen Art und Weise, wo ich mir auch schon sag, das haste damals anders gemacht, jetzt machst du es so, ist ganz gut, ist besser, ich hab schon ganz gut überall was mit rausgenommen.“

Frau R.

Frau P. dagegen hat beim Kochen weniger Gelegenheit zu beobachten, weil sie gleichzeitig beschäftigt ist und alles schnell gehen muss. Also findet sie andere Wege. Die Arbeit in einer größeren Küche ist für sie neu:

„Durch Zuhören kann ich viel lernen, das war schon immer so ... beim Kochen jetzt auch, gucken kann ich da ja nicht, weil wenn ich am Schnippeln bin und die Köchin brutzelt schon, da kriege ich nicht so viel mit, ich frag dann aber, welche Zutaten sie genommen hat. ... Was ich noch lernen möchte, ist für die Massen zu kochen, welche Mengen da genau notwendig sind, da müsste ich mir eigentlich noch mehr notieren ...“

Frau P.

Diese Aussagen weisen sowohl auf intendiertes und teilweise gezieltes wie auch auf beiläufiges Lernen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit hin. Einige der Befragten betreiben den Kompetenzerwerb aktiv, wie Frau G., andere, wie Frau P., geben zu verstehen, dass ihr Lernen noch aktiver sein könnte, dass sie es noch verbessern könnten. Frau G. reflektiert darüber hinaus zusätzlich ihre Lernmotivation und Lernfähigkeit:

„Mein Lerninteresse ist größer geworden. Als ich in der Schule war, habe ich Lernen als trocken angesehen, jetzt mittlerweile ist es das nicht mehr, jetzt ist es nicht mehr das trockene Weitergeben, ich habe festgestellt, dass man gestalterisch etwas weiter geben kann, und ich habe sehr, sehr viel eigenes Interesse am Lernen entdeckt, sehr viel Neugierde, dass ich bewusster und mehr um mich gucke, mehr lese, ich habe jetzt sehr viel Spaß daran...“

Frau G.

Frau G. hat im Laufe ihrer Beschäftigung in der Sozialen Arbeitsgelegenheit ihre Lerninitiativen gesteigert und – gestärkt durch ihre neuen Ziele und Erfolge – Spaß am Lernen entwickelt. Maßgeblich dazu beigetragen ihr Wunsch, selbst den Kindern etwas zu vermitteln und ihre Freude am Lernen zu stärken sowie das sehr positive Feedback der Leitung des Kinderhauses und der Kolleginnen, die sie in ihrem Lerneifer bestätigten. Inwiefern die Soziale Arbeitsgelegenheit bei den anderen Befragten eine Veränderung des Lernverhaltens bewirkte, konnte nicht nachgewiesen werden.

Insgesamt wird eine große Bandbreite an häufig unbewussten Lernstrategien angewandt:

- Teilnahme an Einführungen/Einarbeitung/Anleitung durch Kolleginnen und Kollegen
- gezieltes Beobachten und Zuhören
- Nachahmen
- Erinnern und Vergleichen
- Ausprobieren/Selber machen, ggf. Improvisieren
- Reagieren auf unbekannte Situationen
- Nachfragen, Gespräch Suchen oder sich Beraten lassen,
- Nachlesen, Nachschlagen, Internetabfragen
- kritisches Reflektieren (Feedback von der jeweiligen Zielgruppe, der Kollegen etc.).

Bei den in diesem Rahmen untersuchten Arbeitsfeldern kristallisiert sich heraus, dass Personen, deren hauptsächliches Aufgabengebiet der Umgang mit anderen Menschen ist und die häufig im Team arbeiten, deutlich mehr Lernstrategien einsetzen als Personen, die überwiegend allein arbeiten, wie die „Hausmeister“. Die Menge der eingesetzten Lernstrategien hängt möglicherweise mit anspruchsvolleren Tätigkeiten zusammen. Dieses Ergebnis bestätigt aktuelle lerntheoretische Ansätze, nach denen das Anspruchsniveau der geforderten Tätigkeiten und die Integration ins Team sowie der direkte Kontakt zu den Adressaten das Lernen und die Vielfalt der Lernstrategien beeinflusst.

4.2.4.2 Kompetenzerwerb

Vorrangige Ziele der Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind die „Heranführung von Langzeitarbeitslosen an den Arbeitsmarkt“ und die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der Beschäftigungsfähigkeit sowie die Förderung der „sozialen Integration“. Auch wenn sie nicht gleichermaßen zufrieden mit ihrem Einsatzfeld und dem konkreten Arbeitsplatz sind, verbinden fast alle im Rahmen dieser Studie Interviewten mit der Sozialen Arbeitsgelegenheit die Chance, einen Weg in das Erwerbsleben zu finden. Sie sind zudem froh über die neue Strukturierung ihres Tages, nehmen ihre Aufgaben ernst und erfüllen nach eigener Aussage ihre Pflichten im Rahmen der vorgegebenen Dienstzeiten und darüber hinaus. Sie demonstrieren ihre Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Leistungsbereitschaft. Im Interview wurden sie danach gefragt, ob und was sie in der Sozialen Arbeitsgelegenheit neu hinzugelernt haben. Folgende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Aufgaben, die die Befragten durchzuführen gelernt haben, wurden genannt:

- Blick für die notwendigen Arbeiten und die Fähigkeit, sich die Arbeit einzuteilen
- Deutsch, Geläufigkeit im Umgang mit der deutschen Sprache
- Fähigkeit, Handlungsabläufe zu strukturieren (Prioritäten setzen und Entscheidungen treffen, aber auch mehrere Dinge gleichzeitig erledigen)
- Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft
- Organisationsgeschick und die Fähigkeit zu delegieren
- Fähigkeit, andere zu motivieren (gilt für Seniorenbetreuung und Kindererziehung)
- Pädagogische Fähigkeiten, die zur Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen im Kindergarten, bei der Seniorenbetreuung oder Hausmeister Tätigkeit benötigt werden (Erweiterung didaktischer Kenntnisse)
- Betreuung, Arbeit mit Menschen mit Behinderungen
- (Fach-)Wissen (Bereich Sprachförderung für Kinder oder Seniorenbetreuung)
- Pflege von Grünanlagen
- Bedienung größerer Telefonanlagen
- Verkauf von Kleidung, Einschätzen von Kleidergrößen, textiles Material- und Formverständnis
- Bewirten
- Abschleifen und Streichen von Türen
- Bibliotheksarbeiten, Archivieren
- Schreiben am Computer, Texte redaktionell überarbeiten.

Wie aus dieser Auflistung und den weiteren Interviewpassagen hervorgeht, erlangen die Befragten zunächst zentrale Schlüsselkompetenzen (Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Kreativität etc.), soziale Kompetenz (Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Menschenkenntnis, Verantwort-

tung, Flexibilität, Engagement etc.) oder sie entwickeln ihre vorhandenen diesbezüglichen Kompetenzen weiter.¹²¹ Diesen sogenannten *soft skills* wird für die Bewältigung der Anforderungen im Privat- und Erwerbsleben zunehmend Bedeutung beigemessen und sind im Bereich sozialpflegerischer oder pädagogischer Arbeit (neben fachlichen Kompetenzen) von besonderer Wichtigkeit. Das wird im folgenden Beispiel deutlich:

„Wenn ich in so eine Einrichtung komme, das war eine Mauer des Schweigens bei den Alten, ‚den kennen wir nicht‘, man bleibt erst mal außen vor. Es ist also sehr schwierig, da einen Fuß in die Tür zu kriegen, dass man von denen angenommen wird, dass man ein Teil der Gruppe wird, und dass man die erst mal dazu kriegt, zu den Angeboten, die man macht, auch hinzukommen. ... Später kennt man die Leute, die Interessen, Vorlieben, Abneigungen. Das hilft auf die Leute einzugehen und sie zu motivieren.“

Herr D.

Knapp die Hälfte der Befragten berichtete, dass sie in ihrem Umgang mit Menschen deutlich versierter geworden seien. Sie hätten an Menschenkenntnis dazu gewonnen und gelernt, auf individuelle Bedürfnisse und Eigenarten einzugehen oder auf die spezifischen Anforderungen von Eltern, Kindern oder Jugendlichen adäquat zu reagieren.

„Was habe ich gelernt? Wie man mit Kindern umgeht, erst recht in Gruppen, dass ich Kinder so beschäftigen kann, dass es nicht immer ein Chaos gibt, wie ich mich gegenüber Eltern zu verhalten habe, wie die Kinder die kulturellen Unterschiede berücksichtigen, immer fragen, wer was essen darf.“

Frau S.

Die Teilnehmenden wurden im Rahmen der Studie auch gefragt, ob sie im Laufe ihrer Tätigkeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheit neue oder bisher nicht bekannte Stärken bei sich feststellen konnten. Diese Frage diene dazu, die Reflexion zu unterstützen und den Erwerb von (weiteren) Kompetenzen aufzuspüren. Als Antwort darauf fielen den meisten Befragten „persönliche Stärken“ ein, die den überfachlichen Kompetenzen zuzuordnen sind. Ein Drittel der Befragten gab an, jetzt deutlich geduldiger und verständnisvoller agieren zu können als noch vor der Maßnahme oder sich die erste Kontaktaufnahme zu Menschen jetzt eher zuzutrauen. Herr K., der im Gemeindebüro und in der Kleiderkammer arbeitet, beschreibt seine neu entdeckte Fähigkeit und seine veränderte Einstellung:

„Ich bin offener geworden, früher war ich etwas schüchtern, ich bin redseliger geworden, ich kann besser auf Menschen zugehen. Auch habe ich die andere Seite kennengelernt, und dass ich als Hartz IV-

¹²¹ Für eine Diskussion des Kompetenzbegriffs vgl. Veith, Hermann (2003): *Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken*, Münster, New York; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004); Reetz, Lothar (1999): *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In: Tramm, T. (Hrsg.) (1999): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/Main, S. 35-39.

Empfänger nicht klagen sollte, dass es Leute gibt, denen es noch deutlich schlechter geht, und dadurch habe ich ein bisschen mehr positives Denken gelernt.“

Herr K.

Frau S. beschreibt das Resultat eines wesentlichen Lernprozesses in ihrer Arbeit mit dem Kinderspielkreis, den sie eigenständig leitet:

„Man ist geduldiger geworden, anfangs war ich mit meiner Tochter ungeduldig, kiebig, aber in der Gruppe geht das nicht. Man wächst hinein, ich kann ja nicht sagen ‚hier bin ich, und das wird gemacht‘, sondern man muss ja gucken, wie sind die Kinder, was können die Kinder, das ist `ne Lernphase, die ich durchgemacht habe.“

Frau S.

Als wertvolle neue Kompetenzen wurden ebenfalls die Fähigkeit, die eigene Arbeit zu organisieren (7 Nennungen), Gruppen zu leiten (4) oder andere zu motivieren (2) genannt. So beschreibt bspw. Herr D., einer der Seniorenbetreuer, wie er es lernte, Konzepte für kleinere Veranstaltungen zu entwickeln, diese Veranstaltungen zu organisieren und mit den Senioren durchzuführen:

„Ich traue mir mehr zu, Dinge zu organisieren. Anfangs kam ich mir vor wie ein Animateur auf einem Kreuzfahrtschiff, ich saß da mit fremden Leuten und sollte die nun zu irgendwelchen Aktivitäten animieren. Da kam ich mir ziemlich überflüssig vor, die ersten Wochen, und die haben kaum was angenommen. Dann habe ich es gelernt, zu organisieren, auf die Leute zuzugehen, die Leute zu motivieren, die Leute aus ihrer Lethargie zu holen, aus ihrer Traurigkeit zu holen, ihnen etwas Abwechslung, Freude und Lebensmut zurückzugeben.“

Herr D.

Des Weiteren berichteten die Teilnehmenden von anderen überfachlichen, für sie wertvollen Kompetenzen. Dazu gehört zum Beispiel die Fähigkeit, „sich neue Strukturen eigenständig zu erschließen“, „Prioritäten zu setzen“, „viele Dinge gleichzeitig meistern zu können“ oder auch die „Diplomatie und Hartnäckigkeit gegenüber Kollegen“ sowie „Anpassungs- und Teamfähigkeit“. Darüber hinaus betonen zwei Befragte mit Migrationshintergrund, dass sich ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessert haben.

Über die genannten sozialen, methodischen und organisatorischen Kompetenzen hinaus erwarben und erweiterten gut die Hälfte der Interviewten fachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Hausmeister konnten zum Beispiel zum Teil ihre handwerklichen Fähigkeiten auffrischen oder auch ausbauen. So berichtet ein gelernter Maurer:

„Ich hab ja lange nicht in meinem Beruf gearbeitet handwerklich, hab Vieles gar nicht mehr gemacht, das ist weg gewesen, und das kommt jetzt wieder, wenn ich eine gewisse Arbeit mache, fällt mir das alles wieder ein und dadurch, dass ich sie dann ausführe, habe ich auch gleich wieder die Praxis dafür. Das war für mich persönlich `ne totale Auffrischung, dadurch dass ich die Dinge wieder sehe, fällt mir alles wieder ein.“

„Türen lackieren, da bin ich jetzt besser drin, das habe ich vorher eigentlich gar nicht gemacht ... Das sind Maler- und Tischlerarbeiten, denn eine Tür muss ja auch abgeschliffen werden.“

Herr O.

Herr C., der bereits über eine Vielzahl an beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen (abgeschlossenes Philosophiestudium in der DDR, Ausbildung zum Bürokaufmann nach der Wende und Weiterbildung in der Fußpflege, zertifizierte Qualifizierung als Betreuer für Grundschulen) verfügt, nutzt in seiner Arbeitsgelegenheit in der Kirchengemeinde jede Möglichkeit, mit den Jugendlichen künstlerische Projekte durchzuführen und dabei auch seine Kenntnisse und Fähigkeiten als Schulbetreuer zum Einsatz zu bringen. Neu hinzugelernt hat er im Rahmen dieser Beschäftigung jedoch vor allem bibliothekarisches Wissen. Da die Pfarrbücherei sein hauptsächliches Einsatzfeld ist, erwarb er im Rahmen von zwei begleitenden Kursen das Grundkurszertifikat im Bibliothekswesen, eine Qualifikation, auf die er in Zukunft noch aufbauen zu können hofft.

Frau G. berichtet von ihrem Erwerb fachlich-didaktischer Kompetenzen:

„Von anderen Kindergärtnerinnen habe ich Ideen von Projekten, Durchführungsweisen von Projekten bekommen, die kannte ich vorher nicht, außerdem verschiedene Lehrmethoden. ... Es gibt so viele Sachen, wo man sich von Kollegen einzelne Bausteine holt, wie man mit Kindern in den verschiedenen Situationen umgeht, wie viel Hilfestellungen man gibt und wie viel man durchgehen lässt. Die Praxis hatte ich vorher nicht, vorher hatte ich nur Lernstoff.“

Frau G.

Die Befragte gewinnt damit nicht nur Einblicke in Projektorganisation und Lehrmethoden, sondern wendet diese auch in der täglichen Praxis an. Die Interviews machen deutlich, dass die meisten Befragten neue persönliche Stärken entdeckt und ihre überfachlichen Kompetenzen erheblich erweitert haben, und dass sie dies auch zu schätzen wissen. Besonders für die in den Bereichen Pädagogik und Seniorenbetreuung Tätigen, aber auch die befragten Hausmeister und die im Hauswirtschaftsbereich beschäftigten Personen betonen die Bedeutung dieser Kompetenz für die eigene Arbeit.

Zu den weiteren Aufgaben, die die Befragten aufgrund ihrer neu hinzugewonnenen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nach eigener Aussage bewältigen können, zählen die Sprachförderung im Kindergarten, Anwendung von Computerprogrammen, die redaktionelle Überarbeitung von Texten, der Umgang mit technischen Geräten und Werkzeugen, Gartenarbeiten, Malerarbeiten, Tischler- und Maurerarbeiten, das Bedienen einer größeren Telefonanlage, die Beratung bei der Kleiderauswahl und das Bewirten von Kunden.

Theoretisches Fachwissen eigneten sich die Teilnehmenden ebenfalls an. Besonders in den Bereichen Seniorenbetreuung und Pädagogik erwarben die Befragten theoretische Fachkenntnisse. Im Mittelpunkt stehen neuere pädagogische Konzepte (Wissensvermittlung an Jugendliche, Erziehungskonzepte für Kinder), medizinisches Fachwissen (Wissen über geriatrische Erkrankungen) und gerontologisches Fachwissen (Wissen über das Alter und Konzepte des Umgangs mit dem Altern).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Teilnehmenden eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten neu erworben und/oder wieder aufgefrischt haben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Kompetenzen im Bereich kommunikativer, sozialer und organisationaler Fähigkeiten, die einerseits generell im Erwerbsleben notwendig sind, andererseits speziell in den pädagogischen und sozialpflegerischen Berufen eingesetzt werden. Besondere Bedeutung kommt dabei dem zielgruppengerechten Umgang mit ausgewählten Gruppen zu, wie mit älteren und gehandicappten Menschen, Kindern und Jugendlichen sowie mit bedürftigen Menschen, die zum Beispiel eine Kleiderkammer der Kirche aufsuchen. Neben diesen überfachlichen Kompetenzen wurden jedoch weitere fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben, die Anknüpfungsmöglichkeiten an Berufe bieten, wie im Kapitel 4.2.5 aufgezeigt wird.

4.2.4.3 Reflexion und Identifikation der neu erworbenen Kompetenzen

Einen Zugewinn an neuen Kompetenzen bzw. eine Vertiefung, Auffrischung und Aktualisierung bereits existierender Kompetenzen beschrieben fast alle. Bei einem Großteil von ihnen zeigte sich ein erheblicher Kompetenzerwerb, der deutlich über das eigentliche Ziel der Sozialen Arbeitsgelegenheiten, nämlich die Teilnehmenden an einen geregelten Tagesablauf und an die Anforderungen eines Arbeitsalltags zu gewöhnen, hinaus ging.¹²² Nur wenige lernten nichts Neues dazu, sondern gaben an, mit keinen neuen Tätigkeiten konfrontiert worden zu sein und alles bereits vorher gekonnt zu haben.

Nicht allen befragten Personen jedoch gelang die Identifikation der neu erworbenen Kenntnisse so ohne Weiteres. Nur sieben der im Rahmen der Studie befragten Personen war der Kompetenzgewinn sofort bewusst, bei den übrigen zehn Interviewpartnerinnen und -partnern wurde erst durch mehrmaliges Nachfragen der Interviewerin ein Kompetenzgewinn aufgespürt. Hilfreich dabei erwies sich die Frage danach, ob die Teilnehmenden neue, vorher nicht bekannte Stärken bei sich entdecken konnten. Damit wurde die Reflexionsfähigkeit unterstützt und es konnten einige zusätzliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Kenntnisse ausfindig gemacht werden.

Manche Teilnehmenden konnten jedoch im Laufe der Sozialen Arbeitsgelegenheit keine neuen Stärken bei sich entdecken. Die Antworten lauteten dann: „Mit Menschen umgehen und geduldig sein, konnte ich vorher schon“ oder „Eine soziale Ader hatte ich auch schon vorher“, oder „Mit Kindern konnte ich auch schon vorher gut umgehen“. Bei zwei Befragten sind die Gründe für diese Einschätzung in einem eher stabilen Selbstvertrauen zu vermuten, in ihrem Glauben, schon vor der Arbeitsgelegenheit über „genügend“ Kompetenzen und Stärken verfügt zu haben. Bei zwei anderen, im hausmeisterlichen Bereich tätigen Befragten mag das eher niedrige Anspruchsniveau der Tätigkeiten und auch die relativ geringen beruflichen Perspektiven den Sinn der Frage

¹²² Bei gut einem Drittel der Teilnehmenden war ein erheblicher Zugewinn an Kompetenzen zu verzeichnen, bei vier der Befragten gab es im Vergleich zur ersten Gruppe geringeren, aber dennoch deutlichen Kompetenzgewinn, bei sechs Personen beschränkte sich der Lernerfolg auf einige wenige neue Fertigkeiten. Es zeigte sich, dass die Menge an hinzugewonnenen Kenntnissen nicht mit der Dauer der Maßnahme korrelierte.

nach neuen Stärken verstellt haben, sodass es ihnen unmöglich war, einen Zugewinn an Kompetenzen oder persönlichen Stärken festzustellen.

Das mangelnde Bewusstsein von den Lernergebnissen ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass es sich bei den auf informellen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen oft um vielfältige, häufig breit gefächerte, nicht auf ein bestimmtes Lernziel hin systematisch erlangte und nicht eine entsprechende breite Fachlichkeit umfassende Fähigkeiten und Kompetenzen, handelt und eine Verwertbarkeit bzw. Zuordnungsmöglichkeit erst eingeschätzt werden muss.

Ausschlaggebend sind jedoch auch die Motive für die Aufnahme der Sozialen Arbeitsgelegenheit und die Erwartungen, die an eine solche Arbeit geknüpft sind. Dort, wo das Ziel der Beteiligten nicht vorrangig im Kompetenzerwerb liegt, sondern hauptsächlich erst einmal darin, dem unstrukturierten Alltag zu entkommen, ist eine geringere Lernmotivation, ein geringeres Bewusstsein von den Lernmöglichkeiten und auch eine geringere Fähigkeit zur Identifikation des Erlernten gegeben. Unter den acht Personen, die entweder nur diffuse oder gar keine Erwartungen mitbrachten, konnte nur eine Person auf Anhieb die neu erlernten Kompetenzen identifizieren. Bei den Personen hingegen, die mit konkreten Erwartungen (entweder hinsichtlich einer beruflichen Perspektive oder auch eines vorübergehenden Tätigkeitsfeldes) in die Soziale Arbeitsgelegenheit gegangen waren, war auch am ehesten die Fähigkeit zur Identifikation der neu erworbenen Kenntnisse vorhanden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele Befragte einen Kompetenzzuwachs feststellen konnten, dieses jedoch erst in der intensiven und gemeinsamen Reflexion mit der Interviewerin gelang. Eine gezielte Unterstützung von außen erzeugte somit einen positiven Einfluss auf das Einschätzungs- und Reflexionsvermögen der befragten Teilnehmenden im Hinblick auf ihre verwertbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine frühzeitig unterstützte Reflexion der bereits genutzten Kompetenzen das Bewusstsein der Beteiligten für die stattfindenden Lernprozesse schärfen, die weitere Lernmotivation erhöhen und damit die Erzeugung wertvoller Potenziale für den Arbeitsmarkt und andere Zusammenhänge unterstützen könnte.

4.2.4.4 Erwartungen an ein Arbeitszeugnis

Die befragten Teilnehmenden an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit knüpfen unterschiedliche Erwartungen an ein qualifiziertes Arbeitszeugnis. Für knapp die Hälfte der Befragten ist eine Dokumentation der während ihrer Tätigkeit in der Arbeitsgelegenheit erwiesenen Fähigkeiten und Kenntnisse sehr wichtig. Sie wünschen sich ein Zeugnis bzw. eine Empfehlung als Darstellung ihrer mitgebrachten Fähigkeiten und als Nachweis der von ihnen neu erworbenen Kompetenzen. Ein Zeugnis sollte ihrer Meinung nach ihre Eignung für den Bereich, in dem sie die Arbeitsgelegenheit wahrnehmen, aufzeigen. Manche Befragte legen Wert darauf, dass ihre Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und hohe Arbeitsmotivation im Arbeitszeugnis belegt wird. So äußert sich Frau R.:

„Ein Zeugnis wäre mir wichtig und darin sollte die Wahrheit stehen. Wichtig ist mir, dass meine Eigeninitiative Erwähnung findet, dass die Tätigkeiten, die ich freiwillig mache, erwähnt werden. Die Schwelle zu

den Tätigkeiten einer festangestellten Kraft ist nicht sehr hoch, da ich viele Aufgaben einer Erzieherin übernehme, obwohl ich nicht müsste.“

Auch Herr N., in der Sozialen Arbeitsgelegenheit mit hausmeisterlichen Tätigkeiten beauftragt, hat eine Vorstellung davon, welche seiner Kompetenzen im Zeugnis aufgeführt sein sollten. Er beschreibt seine Stärken folgendermaßen:

„Ich kann gut organisieren. Außerdem bin ich pünktlich und zuverlässig, ich sehe meine Arbeiten, ich schlampe nicht, mach meine Arbeiten kreativ und fachgerecht.“

Einige Befragte befürworten grundsätzlich eine Dokumentation ihrer ausgeübten Tätigkeiten und auch Kompetenzen in der Form eines Zeugnisses, sehen sich selbst aber nicht in der Lage, ihre Kompetenzen eigenständig zu beurteilen und zu dokumentieren. Frau G. zum Beispiel würde es vorziehen, dass ihre Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeitsweise und ihre Kompetenzen beobachten und dokumentieren, damit diese in ein Zeugnis aufgenommen werden können. Auch Frau P. überlässt die Bewertung ihrer Arbeit lieber ihren Kolleginnen und Kollegen und ihren Vorgesetzten.

Von einem Zeugnis bzw. einer Empfehlung versprechen sich einige Teilnehmende bessere Chancen für den Zugang zu einer anschließenden Tätigkeit bzw. einer Aus- oder Fortbildung. So sagt Herr T.:

„Im Zeugnis sollte stehen, was ich hier mache, weil ich eine Umschulung zum Sozialassistenten machen will und dann passt das ja.“

Dementsprechend hat für Herrn T. das Zeugnis die Funktion, seine derzeit ausgeführten Tätigkeiten zu beschreiben, um damit die Logik und Konsistenz seiner beruflichen Entwicklung aufzuzeigen und zugleich seinen Berufswunsch zu begründen. Er wünscht sich eine Anerkennung seiner Tätigkeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheit, indem er in eine Ausbildung zum Sozialassistenten vermittelt wird, und ein Zeugnis sollte diesen Anerkennungsprozess unterstützen.

Auch Frau G. hält eine Bestätigung ihrer Fähigkeiten von außen für wichtig und sie verknüpft mit einer schriftlichen Empfehlung verbesserte Aussichten auf einen Ausbildungsplatz zur Sozialassistentin:

„Die Leitung des Kinderhauses hat erkannt, dass ich für die Arbeit geeignet bin und hat mir bereits ein gutes Zeugnis für das erste Halbjahr der AGH ausgestellt. Ich würde mich über eine Empfehlung für einen Ausbildungsplatz freuen.“

Frau M. wünscht sich über eine Zulassung zu einem Ausbildungs- oder Weiterbildungsplatz hinaus auch eine Anrechnung ihrer bisherigen Arbeit auf die Ausbildungszeit:

„Aus dem Zeugnis sollte hervorgehen, ‚die hat Ahnung und Interesse und die hat schon viel gemacht.‘ ... Und solchen Leuten, die wie ich schon ein Zertifikat gemacht haben und danach immerhin ein Jahr lang den 1-€-Job durchgezogen haben, denen sollte man auch die Chance geben, die Ausbildungszeit zu verkürzen.“

Andere Befragte äußern sich insgesamt eher skeptisch zum Sinn eines Zeugnisses, das ihnen aus ihrer Sicht keine Vorteile bringt:

„Ein Zeugnis ist mir nicht besonders wichtig. Ich hab die Erfahrung gemacht, dass es wichtiger ist, im Vorstellungsgespräch festzustellen, ob man sich versteht, und dass man Fähigkeiten beweist.“

(Frau H.)

„Ein Zeugnis ist für mich nicht so wichtig. Ich habe mich bisher immer persönlich bei Firmen vorgestellt und mich nicht schriftlich beworben.“

(Herr O.)

Diese beiden Befragten sprechen einen Aspekt an, über den ein Zeugnis in der Regel keinen Aufschluss zulässt. Die Wahrscheinlichkeit, dass die beurteilte Person von ihren neuen Kolleginnen und Kollegen gut aufgenommen wird und sich im Arbeitsteam mit der neuen Person eine wertschätzende und produktive Zusammenarbeit entwickelt, kann aufgrund eines Zeugnisses nicht eingeschätzt werden. Eine Beurteilung der Team- oder Anpassungsfähigkeit im Zeugnis könnte jedoch generelle Hinweise darauf geben, inwiefern eine Bewerberein oder ein Bewerber auf eine Stelle passt. Es ist davon auszugehen, dass die von den Befragten geschilderten Erfahrungen auf Zeiten beruhen, in denen Angebot und Nachfrage nach freien Stellen ausgeglichener als heute waren, und die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nicht mit einer solchen Vielzahl an Bewerbungen konfrontiert waren, die eine Vorauswahl auf der Basis von Arbeitszeugnissen notwendig macht.

Insgesamt zeigt sich, dass ein großer Teil der Befragten den Wert eines qualifizierten Arbeitszeugnisses zu schätzen weiß. Manche verbinden mit einem Zeugnis die Hoffnung auf Anerkennung ihrer geleisteten Tätigkeit in der Form einer Ausbildung, die ihnen durch die Arbeitsagentur ermöglicht wird, oder sogar einer Verkürzung einer potenziellen Ausbildungszeit. In den Interviews wurde jedoch auch deutlich, dass es manchen Teilnehmern an Sozialen Arbeitsgelegenheiten schwer fällt, Vorstellungen darüber zu entwickeln, welche ihrer Kompetenzen in einem Arbeitszeugnis dokumentiert werden sollten. Wie im vorhergehenden Abschnitt schon erläutert wurde, deutet sich hier bei manchen Befragten ein mangelndes Vermögen der Reflexion ihrer eigenen Stärken an, das in Zukunft durch gezielte Beratung und Betreuung deutlich gesteigert werden könnte. Damit wäre zugleich eine bessere Basis für die Anerkennung ihres Lernens in Sozialen Arbeitsgelegenheiten gelegt.

Die gegenwärtige Vereinbarung zwischen den Trägern sozialer Arbeitsgelegenheiten und dem Jobcenter Hannover sieht die Aushändigung eines qualifizierten Arbeitszeugnisses an die Teilnehmenden vor. Damit wird die Möglichkeit einer Anerkennung informellen Lernens im Rahmen kürzerer Arbeitsphasen unterstützt.

4.2.4.5 Berufliche (Neu-)Orientierungen

Die Studie zeigt, dass in Sozialen Arbeitsgelegenheiten als vergleichsweise kurzfristigen Tätigkeiten ein Lernpotenzial liegt. Für die Teilnehmer bieten sich vielfältige Möglichkeiten, neue Kompetenzen zu erwerben, bereits vorhandene zu vertiefen und damit eine Reihe von berufsrelevanten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen, die nicht nur im Bereich des Sozialverhaltens liegen, sondern auch fachliche Bezüge haben. An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung diese Lernerfahrungen für die weitere berufliche Orientierung der Befragten haben können.

Im Hinblick auf die Verwertbarkeit des Neuerlernten geben sich die Befragten selbst verhalten optimistisch. Ein Drittel immerhin hält die neu erworbenen Kompetenzen für das weitere Berufsleben für sehr gut verwertbar, die Hälfte hält ihren Kompetenzzuwachs grundsätzlich für nutzbar und nur drei Personen geben an, gar keinen Nutzen im Hinblick auf eine berufliche Perspektive aus ihrer Tätigkeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheit zu sehen. Wenngleich somit mehr als die Hälfte der Befragten angibt, in der Arbeitsgelegenheit nur einen beschränkten Nutzen zu sehen, äußern viele jedoch gleichzeitig neue Ideen für ihre weitere berufliche Tätigkeit. Bei acht Personen haben sich die beruflichen Vorstellungen, die schon vor ihrer Arbeitsaufnahme in der Sozialen Arbeitsgelegenheit bestanden, gefestigt.

Ein gutes Drittel der Befragten möchte gern die momentane Tätigkeit weiter führen, sei es in derselben Einrichtung oder in einer ähnlichen. Bei diesen Einsatzkräften handelt es sich vorwiegend, aber nicht ausschließlich, um ältere Personen, die ihren Einsatz im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit positiv bewerten, die aber zusätzlich aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters keine großen Perspektiven mehr für sich sehen. Gleichwohl haben sich auch für einige ältere Befragte durch die Soziale Arbeitsgelegenheit neue Aufgabengebiete herauskristallisiert, die für sie eine längere Perspektive darstellen könnten. Für andere bestätigte sich im Laufe der Tätigkeit ihre bis dahin noch vage Vermutung, dass sie mit diesem Job die für sie richtige Richtung eingeschlagen haben.

Für Herrn D., der zuvor als Pädagoge nur mit Kindern gearbeitet hatte und der selber fast 60 Jahre alt ist, war der Seniorenbereich ein völlig neues Betätigungsfeld, mittlerweile hat er dort wesentliche Kompetenzen entwickelt und kann sich vorstellen, in diesem Bereich weiter tätig zu sein:

„Ich hab mich da jetzt so eingearbeitet, dass ich das durchaus weiter machen könnte, so als eine Art sozialer Betreuer in Altenheimen, ich weiß jetzt wie der Hase läuft, wie man alte Leute behandeln muss, worauf man Rücksicht nehmen muss, was man von alten Leuten wissen muss. Ja, wenn das Geld da wäre, wenn das Heim sagen würde, wir würden Sie gern als sozialen Betreuer einstellen, dann würde ich mir das zutrauen.“

Herr D.

Auch für einige der jüngeren Befragten festigten sich durch die Erfahrungen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit ihre beruflichen Vorstellungen. So fand beispielsweise Frau S., die schon vor Beginn der Arbeitsgelegenheit wusste, dass sie gern mit Kindern arbeiten würde, im Laufe ihrer Tätigkeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheit heraus, dass diese Tätigkeit die richtige für sie ist und ihr tatsächlich liegt. Sie verknüpft auch schon konkrete Vorstellungen mit einer Berufstätigkeit in diesem Bereich:

„Ich würde schon gern mit den jüngeren Kindern arbeiten wollen. Ich kann mir auch gut vorstellen, das später beruflich zu machen, als Tagesmutter zu arbeiten, da fühle ich mich wohl, da kann man viel selbstständig machen. (...) Ich brauche aber eine richtige Tagesmutterqualifikation dafür, es gibt welche, die laufen für acht Wochen, es gibt welche, die gehen über zwei Jahre, da kann man dann ein paar mehr Kinder betreuen. Das Arbeitsamt vermittelt diese Kurse, es gibt auch Volks-

hochschulen, die das machen, aber die meisten gehen übers Arbeitsamt, weil die Kurse sehr viel Geld kosten.“

Frau S.

In dieser Textpassage zeigt sich, dass Frau S. erstens konkrete berufliche Vorstellungen hat und sich zudem informiert hat, welche beruflichen Qualifikationen Voraussetzung sind, damit sie die von ihr angestrebte berufliche Tätigkeit ausüben kann. Herr T., der zum Zeitpunkt der Befragung seit vier Monaten in einem Kinderzentrum beschäftigt war, veränderte und konkretisierte in relativ kurzer Zeit seine beruflichen Ziele. Er hat durch seinen Einsatz in der Sozialen Arbeitsgelegenheit den Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erst entdeckt:

„Dass ich Sozialassistent werden will, wusste ich vorher nicht, das habe ich dann erst entschieden, ich wollte Mediengestalter machen oder dann halt was im Lager und dann habe ich mich aber umentschieden.“

Wie kam das, dass sie nicht mehr Mediengestalter werden wollen?

„Weil mir das Spaß macht, was ich da jetzt mache. Man soll wählen, was einem Spaß macht, so bin ich drauf gekommen, habe mich informiert im Internet, was es da gibt für Möglichkeiten für Umschulungen (...).“

Herr T.

Für Herrn T. hat sich in der Sozialen Arbeitsgelegenheit somit eine völlig neue Perspektive ergeben. Nach seiner Aussage hat er bereits mit dem Jobcenter die Teilnahme an einer Umschulung vereinbart.

Diese Beispiele liefern Hinweise darauf, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten, auch bereits nach relativ kurzer Zeit einen fundierten und von Praxiserfahrungen begleiteten Einblick in verschiedene Berufe geben können. Sie bieten die Möglichkeit, über den Erwerb und die Vertiefung von Kompetenzen hinaus, eigene Neigungen und Fähigkeiten zu erproben, neue Perspektiven zu entwickeln und neue berufliche Wege zu beschreiten. Ein Großteil der Befragten „entdeckte“ in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten Betätigungsfelder, die ihnen gefielen und die sie gern weiter ausüben möchten, oder sie fanden mit ihrer Arbeit in der Arbeitsgelegenheit ihre bisherigen Stärken und Neigungen und beruflichen Vorstellungen bestätigt. Dennoch blieben die Vorstellungen, wo genau sie mit ihren beruflichen Erfahrungen anknüpfen wollten, unspezifisch.

Nach Auskunft des befragten Experten des Arbeitslosenzentrums gibt es auch Personen, für die die angebotene und begonnene Arbeitsgelegenheit nicht die richtige Wahl war und die mit der Tätigkeit nicht zurecht kamen. Die Gründe dafür können in der Tätigkeit selbst liegen, in den speziellen Rahmenbedingungen vor Ort, aber auch darin, dass das einzige Motiv für die Teilnahme die drohende Leistungskürzung war und sie von Beginn an keinen Sinn für sich darin sahen. In solchen Fällen wird, entweder auf die Initiative des Beschäftigten oder der Einrichtung, eine frühzeitige Beendigung des Arbeitsverhältnisses eingeleitet. Wenn die Teilnehmer motiviert und dazu bereit sind, wird nach einer passenden Arbeitsgelegenheit gesucht. Auf diesem Weg stellen manche in Sozialen Arbeitsgelegenheiten beschäftigte Personen fest, welche Arbeit ihnen nicht liegt, um anschließend neue Wege zu gehen. In diesem Fall hat die Arbeitsgelegenheit ebenfalls eine wichtige Funktion, indem sie die Gele-

genheit bietet, verschiedene berufliche Tätigkeiten kennenzulernen und zu erproben.

4.2.4.6 Transferierbarkeit der erworbenen Kompetenzen in andere Kontexte

Fast alle Befragten halten die Kompetenzen, die sie in der Sozialen Arbeitsgelegenheit oder zum Teil auch schon vorher erworben haben, grundsätzlich in anderen Arbeitsfeldern, sei es privat oder beruflich, für einsetzbar. Manche äußern sich dabei jedoch sehr allgemein und sehen ihre Kompetenzen allgemein positiv: „Alles ist irgendwie nützlich, man kann immer etwas mitnehmen“ oder „man sammelt Lebenserfahrung“ oder „der gekonnte Umgang mit Menschen ist sicherlich für das weitere Berufsleben und auch privat nutzbar“. Einige Befragte wurden konkreter, sie sehen eine Anwendbarkeit vorrangig im sozialen Bereich, ob nun in beruflicher oder ehrenamtlicher Tätigkeit mit älteren Menschen, mit Behinderten, Kindern oder Jugendlichen.

Drei Personen sehen insbesondere im Privatleben die Möglichkeit, die erlernten Kompetenzen anzuwenden, z.B. auf die Erziehung der eigenen Tochter, beim Kochen oder auch bei Reparaturarbeiten.

Einige der Befragten, die im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit hausmeisterliche Tätigkeiten ausübten, sahen eine zukünftige Anwendbarkeit ihrer Fähigkeiten in der Gastronomie, oder sie konnten sich vorstellen, im Baugewerbe tätig zu sein.

Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Veranstaltungsvorbereitung, wie sie im Rahmen der hausmeisterlichen Tätigkeiten durchgeführt wurden, seien auch für die Vereinsarbeit oder anderweitig organisierte kulturelle Veranstaltungen nutzbar.

Ein Befragter sieht seine neu erworbenen Bürokenntnisse als nützlich für zukünftige Tätigkeiten als Lagerarbeiter an. Eine Seniorenbetreuerin weiß seit ihrer Arbeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheiten, wie sie sich auf ihre eigenes Alter vorzubereiten hat und wie sie ihren Lebensabend gemäß den typischen Bedürfnissen und ggf. Einschränkungen entsprechend organisieren kann.

4.2.4.7 Gesamtbewertung der Arbeitsgelegenheit durch die Befragten

Die abschließende Gesamtbewertung der Sozialen Arbeitsgelegenheit fällt bei 17 der 20 Befragten uneingeschränkt positiv aus. Fast alle erfahren durch die Teilnahme an Arbeitsgelegenheiten eine Steigerung ihrer Lebensqualität, vor allem durch den strukturierten, geregelten Tagesablauf, der notwendiger Weise mit der Arbeitsgelegenheit einher geht und den sie sehr zu schätzen wissen. Sie sind glücklich, (wieder) einer nützlichen Aufgabe nachzugehen, fühlen sich gebraucht. Auch der Kontakt zu anderen Menschen wird als positiver Gesichtspunkt der Arbeitsgelegenheit angesehen. So bewertet ein Befragter seine Arbeitsgelegenheit wie folgt:

„Ich bin nicht arbeitslos, ich gehe einer Tätigkeit nach, die mir gut tut. Ich habe mit Menschen zu tun und vereinsame nicht, habe soziale Kontakte. Dadurch werde ich in gewisser Weise auch selbstsicherer und sage mir, es ist etwas Nützliches, was ich mache und andere Menschen profitieren davon (...).“

Herr D.

Sieben Befragte erwähnen, dass sie in der Tätigkeit neben dem geregelten Tagesablauf auch die Möglichkeit fanden, sich weiterzuentwickeln und etwas dazuzulernen.

„Grundsätzlich ist der Ein-Euro-Job eine gute Möglichkeit, wieder unter Menschen zu kommen, einen geregelten Tagesablauf zu haben und auch etwas dazuzulernen.“

Herr L.

Zwei Teilnehmende berichten auch, dass die Arbeitsgelegenheit ihre familiäre Situation stark verbessert hat. Dadurch dass sie nicht mehr den ganzen Tag zuhause verbringen, sind sie ausgeglichener und Konflikte mit ihren Partnern kommen seltener vor.

„Ich bin jetzt ausgeglichener. Wenn ich nur zuhause sitze, fallen wir uns gegenseitig auf die Nerven. Da dreht man Däumchen und einem fällt die Decke auf den Kopf. Das ist jetzt anders: Jetzt geht man morgens gut gelaunt hin und kommt nachmittags entspannt zurück.“

Herr F.

14 Befragte betonen außerdem, dass ihnen ihre Tätigkeit Spaß und neuen Antrieb bringt. Vor allem die Anerkennung durch Kollegen und die Freude der betreuten Menschen geben den meisten Befragten ein gutes Gefühl und bestätigen sie in ihrer Tätigkeit. Eine Teilnehmerin berichtet, dass ihr die Arbeit auch deshalb sehr viel Spaß macht, da sie „von den Kollegen sehr geschätzt“ wird und sogar in manchen Problemen „um Rat gefragt wird“ und „der Umgang und die Zusammenarbeit (...) sehr harmonisch sind“. Diese Befragte fühlt sich durch ihre Tätigkeit ebenfalls gesellschaftlich besser anerkannt.

Das durch die Soziale Arbeitsgelegenheit zusätzlich zum Arbeitslosengeld II verdiente Geld wird von vier Befragten ausdrücklich als wichtiges Zusatzeinkommen bewertet, das ihnen Freizeitaktivitäten ermöglicht, denen sie sonst nicht nachgehen könnten. Andere sind jedoch der Meinung, dass ihnen die Arbeitsgelegenheit „finanziell nicht viel einbringt“.

Einige Teilnehmende sehen die Sozialen Arbeitsgelegenheiten auch kritisch, sie bedauern dass damit eine geringe gesellschaftliche Anerkennung verbunden ist, „die Öffentlichkeit die Tätigkeit als ‚Ein-Euro-Job‘ abtut.“

Ein Befragter kritisiert, dass er in der Einrichtung körperlich schwere Tätigkeiten ausübt, die „besser bezahlt“ werden müssten. Die Anerkennung jedoch, die er durch seine Kollegen und Vorgesetzten bekommt, lässt ihn darüber hinwegsehen. Auch eine im Kindergarten Tätige empfindet ihren Verdienst in Relation zu der von ihr geleisteten Arbeit als zu gering. Sie ist der Meinung, eher als Krankheitsvertretung für eine festangestellte Erzieherin zu agieren, statt zusätzliche Aufgaben zu erfüllen, wie es eigentlich bei Arbeitsgelegenheiten der Fall sein sollte. Dennoch kann sie der Arbeitsgelegenheit auch viel Positives abgewinnen.

Ein weiterer Teilnehmer kritisiert, dass er wegen der Restriktionen durch seinen Vorgesetzten wenig Möglichkeiten habe, neue Erfahrungen zu sammeln, viele interessante Arbeiten dürfe er nicht ausüben. Er hat „in dem Ein-Euro-Job nicht die große Erfüllung gefunden“. Andererseits genießt er den Kontakt

mit den Kollegen und das Arbeitsklima sehr und bedauert, dass er bald aufhören muss.

Zwei Befragte beurteilen die Arbeitsgelegenheiten überwiegend negativ. Frau I. hat ein sehr schlechtes Gefühl, weil der erhoffte berufliche Nutzen für sie nicht erkennbar ist.

„Mein Gefühl bezüglich der Arbeitsgelegenheit ist schlecht, weil ich es nicht geschafft habe, durch den Job bessere Vermittlungschancen zu erreichen. Die berufliche Perspektive ist frustrierend. Es ist jedoch besser, Beschäftigungszeiten aufweisen zu können.“

Frau I.

Eine andere Teilnehmerin, die bereits eine Soziale Arbeitsgelegenheit abgeschlossen hat und sich nun in der zweiten in einem Kindergarten befindet, fühlt sich in der jetzigen Tätigkeit größtenteils ausgenutzt und von den Kollegen und Vorgesetzten nicht ernst genommen. In der vorherigen Einrichtung hat sie mehr Anerkennung erfahren und sich durch eigenverantwortliches Handeln mehr entfalten können. In der jetzigen Einrichtung wird sie hauptsächlich im hauswirtschaftlichen Bereich eingesetzt, der nicht ihrer Qualifikation als Erzieherin entspricht und für sie auch die Zusätzlichkeit missen lässt. Die Befragte hatte im Vorfeld mit der Arbeitsgelegenheit die Hoffnung verbunden, sich darin weiterbilden zu können und die Aussicht auf eine anschließende Spezialisierung zu verbessern.

Folgende Aspekte einer Arbeitsgelegenheit wurden insgesamt als positiv bewertet:

- ein geregelter Tagesablauf
- persönliche Ausgeglichenheit
- eine nützliche Aufgabe erfüllen
- Menschen helfen und ihnen Freude bereiten
- Spaß an der Arbeit
- Anerkennung durch Kollegen und Vorgesetzte
- Selbstbestätigung bzw. veränderter Blick auf sich selbst
- wachsendes Selbstvertrauen
- Kontakt mit anderen
- etwas dazulernen
- gesellschaftliche Anerkennung
- etwas zusätzliches Geld zur Verfügung haben.

Als negativ wurden folgende Umstände bewertet:

- Ausnutzung als billige Arbeitskräfte
- Ausübung von Tätigkeiten, die durch Festangestellte ausgeführt werden sollten (fehlende Zusätzlichkeit)
- stark eingegrenzter Aufgabenbereich
- fehlende gesellschaftliche Anerkennung.

Die Gesamtbeurteilung ihrer Tätigkeit in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit fällt bei den meisten Befragten überwiegend positiv aus. Die Zusammenstellung

zeigt, dass viele der Befragten ein hohes Maß an Empowerment erfahren, das sie in ihrem Wert bestätigt und Mut gibt für zukünftige Aufgaben. So beschreibt Frau A. aus dem Libanon das Ergebnis ihres Arbeitseinsatzes:

„Ich bin stark, ich lerne, das ist schön für mich.“

Frau A.

4.2.5 Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Das folgende Kapitel zeigt beispielhaft mögliche Berufsfelder und Referenzberufe auf, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Transfer und perspektivisch auch für die Anerkennung der bei den in Sozialen Arbeitsgelegenheiten beschäftigten Personen angeeigneten und genutzten identifizierten Kompetenzen bieten. Deutlich wird, dass bei der Ausübung sozialer Arbeitsgelegenheiten prinzipiell eine Reihe verwertbarer Kompetenzen erworben werden, die in einer großen Anzahl von Berufen nutzbar sind. An drei Fallsbeispielen wird darüber hinaus demonstriert, wie Menschen in der täglichen Praxis einer Sozialen Arbeitsgelegenheit Kompetenzen erwerben, die mit den Berufsbildern oder auch Ausbildungsinhalten einzelner Berufe korrespondieren, und wie diese Kompetenzen identifiziert werden können.

Dazu werden in einem ersten Schritt ausgewählte Referenzberufe, sortiert nach Berufsfeldern, aufgelistet. Eine ausführlichere Darstellung ausgewählter Berufe, unterteilt nach Zugangsmöglichkeiten, Aufgabenfeldern, Kompetenzanforderungen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten, befindet sich im Anhang. Die Auswahl der Berufe erfolgte auf der Basis von Ausbildungsordnungen, Ausbildungsinhalten, Lernfeldern und Kompetenzanforderungen und auf der Grundlage der im Rahmen der untersuchten Sozialen Arbeitsgelegenheiten durchgeführten Tätigkeiten und erworbenen Kompetenzen.

Im zweiten Abschnitt wird anhand von drei Fallbeispielen aufgezeigt, inwieweit sich die Kompetenzen, die sich die Befragten in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten angeeignet und vertieft haben und die sie in den Interviews reflektieren, in den Ausbildungsordnungen als Lernziele widerspiegeln.

Ziel dieses Vorgehens ist es, die Chancen von auch kurzfristigen beruflichen Erfahrungen, wie sie in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit gemacht werden können, aufzuzeigen und Anschlussmöglichkeiten an bestehende Berufe zu identifizieren. Keineswegs soll an dieser Stelle behauptet werden, dass alle im Rahmen dieser Studie befragten Personen ohne weitere Prüfung befähigt seien, in einem der hier aufgeführten Berufe zu arbeiten, eine Ausbildung zu beginnen oder die Ausbildungszeit zu verkürzen. Es ist jedoch zu vermuten, dass einige der Befragten dazu durchaus in der Lage wären, wenn diese Möglichkeit bestünde. Dabei liegt der Fokus auf einzelnen Kompetenzen, nicht auf einem umfassenden, für den Erwerb eines Berufs erforderlichen Kompetenzbündel und auf ihrer gezielten Weiterentwicklung.

Deutlich wird, dass eine eingehende Prüfung der im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit erworbenen Kompetenzen die Option des beruflichen Anschlusses und eine Anrechnung der Tätigkeit auf eine Ausbildungszeit grundsätzlich eröffnet. Der Einsatz geeigneter Kompetenzdiagnose- und Dokumentationsverfahren durch die Beschäftigten selbst sowie auch eine qualifizierte Beratung und Betreuung wären dafür eine wichtige Voraussetzung.

4.2.5.1 Berufsfelder und Referenzberufe

Von den 16 Berufsfeldern,¹²³ die durch die Bundesagentur für Arbeit zur Systematisierung der Berufe gebildet wurden, beinhalten vier eine große Anzahl von Berufen, die im Rahmen der vorliegenden Studie als relevant erachtet werden, weil sie Tätigkeiten implizieren und Kompetenzen erfordern, die sich in den Aufgabenbereichen der befragten Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten widerspiegeln und somit Anschlussmöglichkeiten für die befragten Personen vermuten lassen. Dazu gehören die Berufsfelder

- Soziales, Pädagogik
- Dienstleistung
- Landwirtschaft, Natur, Umwelt
- Verkehr, Logistik.

Die einzelnen Berufsfelder sind jeweils in eine Vielzahl von Berufsgruppen unterteilt – 13 allein im Berufsfeld „Dienstleistung“. Die einzelnen Gruppen fassen wiederum jeweils bis zu hundert Berufe zusammen.

Berufsfeld: Soziales, Pädagogik

Das Berufsfeld „Soziales, Pädagogik“ enthält eine große Anzahl von Berufen, die für die befragten Personen, die in den Bereichen der Senioren-, Jugend- und Kinderbetreuung tätig sind, interessante berufliche Felder und eine Vertiefung ihrer bisherigen Tätigkeiten darstellen. Folgt man der Einteilung der Bundesagentur für Arbeit, bieten sich zunächst folgende Berufsgruppen an:¹²⁴

- Berufe im Gesundheits- und Sozialmanagement (32 Berufe)
- Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpflege (27 Berufe)
- Berufe in Erziehung, Schule, Aus- und Weiterbildung (104 Berufe)
- Berufe mit älteren Menschen (18 Berufe)
- Berufe mit behinderten Menschen (25 Berufe)
- Berufe mit Kindern und Jugendlichen (53 Berufe)
- Berufe rund um Religion und Kirche (21 Berufe).

Aus dem gesamten Berufsfeld kommen für eine anschließende Tätigkeit bzw. Ausbildung viele Berufe in Betracht. Alle in Übersicht 4.3.1 aufgeführten Berufe sind mit Tätigkeitsfeldern und Anforderungsprofilen verbunden, die auch zum Teil die Aufgaben in den untersuchten Arbeitsgelegenheiten bestimmten. Das gilt vor allem für die Personen, die in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit im pädagogischen Bereich, also in der Erziehung/Betreuung von Kindern und Jugendlichen, arbeiten oder für diejenigen, die vorrangig in der Betreuung älterer Menschen tätig sind. Die angeführten Berufe stellen eine exemplarische Auswahl an naheliegenden zukünftigen beruflichen Tätigkeiten dar.

In der Übersicht befinden sich zum einen Berufe, die in der Regel ohne eine vorherige Ausbildung ausgeübt werden dürfen, wobei in manchen Fällen be-

¹²³ Eine vollständige Auflistung befindet sich unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeSearch.do>

¹²⁴ Die hier gelisteten Berufsgruppen beinhalten Berufe, die ebenfalls anderen Berufsgruppen zugeordnet sind.

rufliche Erfahrungen vorausgesetzt werden.¹²⁵ Zum anderen ist für die Ausübung der Mehrzahl der aufgeführten Berufe eine Ausbildung, Weiterbildung oder in manchen Fällen auch ein Studium notwendig. Voraussetzung für eine Weiterbildung ist der Abschluss mindestens einer Berufsausbildung.

Übersicht 4.3.1 Ausgewählte Anschlussberufe im Berufsfeld „Soziales, Pädagogik“¹²⁶

Ausübung ohne vorherige Ausbildung (mit Erfahrungen/ vorherigem Praktikum) möglich:	Ausübung mit entsprechender Ausbildung möglich:	Ausübung mit entsprechender Weiterbildung möglich:	Ausübung mit entsprechendem Studium möglich:
<ul style="list-style-type: none"> • Hilfskraft in der Altenpflege • Kindergartenpfleger/in • Kinderpflegehelfer/in • Pflegehelfer/in im Privathaushalt* 	<ul style="list-style-type: none"> • Altenpfleger/in (Berufsfachschule) • Altenpflegehelfer/in (Berufsfachschule) • Assistent/in im Gesundheits- und Sozialwesen (Berufsfachschule) • Erzieher/in • Katechet/in • Küster/in • Sozialhelfer/in/ -assistent/in • Sozialpädagogische/r Assistent/in / Kinderpfleger/in • Logopäde/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Altentherapeut/in • Fachberater/in – Altenhilfe • Fachwirt/in - Alten- und Krankenpflege • Facherzieher/in – Musik • Facherzieher/in – verhaltensauffällige Kinder/Jugendliche • Haus- und Familienpfleger/in • Jugendberater/in • Streetworker/in • Sprachtherapeut/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Musikpädagogin/-pädagogin • Pflegewissenschaftler/in / Pflegemanager/in • Religionspädagogin/-pädagogin • Sprechwissenschaftler/in • Sozialpädagogin/-pädagogin • Sozialarbeiter/ -arbeiterin

* Fettgedruckt sind die Berufe, die im Anhang ausführlicher darstellt sind

Quelle: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeSearch.do?themeld=24>

Berufsfeld: Dienstleistung

In dieses Berufsfeld fallen nach Definition der Arbeitsagentur 13 Berufsgruppen, davon zeigen die folgenden fünf einen näheren Bezug zur untersuchten Zielgruppe und ihren Tätigkeitsfeldern.

- Berufe rund um den Haushalt (22 Berufe)
- Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe (73 Berufe)
- Berufe in der Veranstaltungstechnik (15 Berufe)
- Berufe im Tourismus und in der Freizeitwirtschaft (34 Berufe)
- Berufe im Messe- und Veranstaltungsmanagement (8 Berufe)

¹²⁵ Vgl. beispielhaft im Anhang

¹²⁶ Die Informationen bzgl. der Aufgaben, Tätigkeitsfelder und Zugangsvoraussetzungen der Berufe sind den Berufsbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit entnommen. Diese sind unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de> für alle genannten Berufe zu finden.

Berufe aus den hier aufgelisteten Berufsgruppen kommen in erster Linie für die Personen in Betracht, die als Hausmeister, als Betreuende oder vorwiegend in der Küche tätig sind. Diese nehmen in der Arbeitsgelegenheit viele organisatorische Aufgaben bei Veranstaltungen wahr und zeigen dabei wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Bereich des Veranstaltungsmanagements, der Gastronomie bzw. des Haushalts Anwendung finden könnten.

Übersicht 4.3.2 Ausgewählte Anschlussberufe im Berufsfeld „Dienstleistung“

Ausübung ohne vorherige Ausbildung (mit Erfahrungen/vorherigem Praktikum) möglich:	Ausübung mit entsprechender Ausbildung möglich:	Ausübung mit entsprechender Weiterbildung möglich:	Mit entsprechendem Studium möglich:
<ul style="list-style-type: none"> • Hauswirtschaftsgehilfe/-gehilfin • Helfer/in im Gastgewerbe • Küchenhilfe 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistent/in im Hotelmanagement • Assistent/in in der Systemgastronomie • Fachkraft im Gastgewerbe • Gebäudereiniger/in • Hauswirtschafter/in • Ordner/in bei Veranstaltungen • Servicekraft • Veranstaltungskaufmann/-frau 	<ul style="list-style-type: none"> • Dorfhelfer/in • Fachhauswirtschafter/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Eventmanager/in

* Fettgedruckt sind die Berufe, die im Anhang ausführlicher dargestellt sind
Quelle: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeSearch.do?themeld=20>

Berufsfeld: Landwirtschaft, Natur, Umwelt

Das Berufsfeld „Landwirtschaft, Natur, Umwelt“ ist in drei Berufsgruppen unterteilt:

- Berufe im Umwelt- und Naturschutz (36 Berufe)
- Berufe mit Pflanzen (84 Berufe)
- Berufe mit Tieren (93 Berufe)

Folgende Berufe stellen vor allem für die in der Sozialen Arbeitsgelegenheit als Hausmeister Tätigen eine berufliche Anschlussmöglichkeit dar:

Übersicht 4.3.3 Ausgewählte Anschlussberufe im Berufsfeld „Landwirtschaft, Natur, Umwelt“

Ausübung ohne vorherige Ausbildung (mit Erfahrungen/vorherigem Praktikum) möglich:	Ausübung mit entsprechender Ausbildung möglich:	Ausübung mit entsprechender Weiterbildung möglich:	Ausübung mit entsprechendem Studium möglich:
<ul style="list-style-type: none"> • Helfer/in im Gartenbau • Helfer/in in der Forstwirtschaft • Helfer/in in der Floristik • Helfer/in in der Landwirtschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Gärtner/in • Florist/in • Forstwirt/in • Gartenbauer/in (§66 BBiG/§42m HwO) - anerkannter Ausbildungsberuf für behinderte Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Techniker/in im Gartenbau • Gärtnermeister/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingenieur/in - Gartenbau • Forstwirt/in

* Fettgedruckt sind die Berufe, die im Anhang ausführlicher dargestellt sind
 Quelle: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeSearch.do?themeld=00>

Berufsfeld: Verkehr, Logistik

Das Berufsfeld „Verkehr, Logistik“ ist in fünf Berufsgruppen unterteilt, von denen jedoch nur eine Anschlussmöglichkeiten für die in hausmeisterlichen Tätigkeiten oder auch im Büro eingesetzten Personen bereithält und damit in die engere Auswahl fällt. Das ist die Berufsgruppe:

- Berufe rund um Transport, Lager und Logistik (103 Berufe)

Übersicht 4.3.4 Ausgewählte Anschlussberufe im Berufsfeld „Transport, Lager und Logistik“

Ohne vorherige Ausbildung (mit Erfahrungen/vorherigem Praktikum) möglich:	Mit entsprechender Ausbildung möglich:	Mit entsprechender Weiterbildung möglich:	Mit entsprechendem Studium möglich:
<ul style="list-style-type: none"> • Helfer/in Lager, Versand • Helfer/in Transport, Verkehr 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistent/in Logistik • Fachkraft Lagerlogistik • Fachlagerist/in 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •

Quelle:
<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeList.do?lastTheme=Berufe+rund+um+Transport+%2C+Lager+und+Logistik&themeld=1805>

4.2.5.2 Fallbeispiele

Im Folgenden wird anhand einzelner Interviews und ausgewählter Berufe aufgezeigt, inwiefern die im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit erworbenen Kompetenzen mit den jeweiligen in der Ausbildungsordnung beschriebenen Inhalten und Kompetenzen übereinstimmen. Dazu werden – jeweils nach einer kurzen Einführung in die gesetzlichen Rahmenbedingungen der ausgewählten Berufsausbildung und in die beruflichen Hintergründe der befragten Personen – die Ausbildungsinhalte mit den Aussagen der Befragten über ihre Lernerfahrungen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit und in anderen Kontexten gegenübergestellt. Dabei wird überprüft, ob die resultierenden Übereinstimmungen theoretisch eine Anrechnung auf die Ausbildungszeit und eine Verkürzung derselben begründen können.

Beispiel 1: Sozialhelfer/in/ Sozialassistent/in mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik

Im Fokus dieses Beispiels steht Frau G., die im Anschluss an ihre Soziale Arbeitsgelegenheit in einer Kindertagesstätte eine Ausbildung als Sozialassistentin mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik absolvieren möchte. Frau G. ist noch ohne Ausbildung und alleinerziehende Mutter zweier Kinder. Im Interview wurde ihre hohe Lernmotivation, der Einsatz vieler Lernstrategien, ein großes Engagement und die Übernahme diverser pädagogischer Projekte in der Arbeitsgelegenheit deutlich. Zusätzlich zu ihrem fast einjährigen Einsatz in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit in einer Kindertagesstätte hat sie durch mehrjährige ehrenamtliche Arbeit in der Schülerbetreuung einschlägige Praxiserfahrungen gesammelt. Frau G. zeigt großes Interesse an den theoretischen Grundlagen der Ausbildung, aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen aber hielte sie eine Verkürzung ihrer Ausbildungszeit zur Sozialassistentin für angemessen. Frau G. hat keine Hochschulzugangsberechtigung, deswegen muss sie nach geltendem Recht die volle Ausbildungszeit von zwei Jahren absolvieren.

Die Ausbildung zum Sozialassistenten/ zur Sozialassistentin ist landesrechtlich geregelt und variiert von Bundesland zu Bundesland.¹²⁷ Da Frau G. in Niedersachsen lebt, beziehen sich die rechtlichen Regelungen im Folgenden auf dieses Bundesland. Die Schwerpunktsetzung „Sozialpädagogik“ ist in Niedersachsen wie auch in einigen anderen Bundesländern möglich. Die Ausbildung mit dem Schwerpunkt „Sozialpädagogik“ bietet eine berufliche Qualifizierung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, in denen überwiegend Erzieherinnen und Erzieher tätig sind. Sozialassistenten können als Zweitkräfte arbeiten, das heißt, dass sie die Arbeit einer Erzieherin nicht ersetzen sondern nur unterstützen dürfen und dass eine Erzieherin immer zugegen sein muss.¹²⁸ Die Ausbildung dauert zwei bis drei Jahre und erfolgt an Berufsfachschulen und Berufskollegs sowie für den praktischen Teil der Ausbildung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Der Stundenumfang der praktischen Ausbildung beträgt 420 Stunden, die jeweilige Schule koordiniert Ort, Zeit und Struktur

¹²⁷ Vgl. hierzu und im Folgenden: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9031> und die untergeordneten Seiten

¹²⁸ http://www.diakonie-kolleg-hannover.de/schulform_sozialassistent_sonderform.html

des praktischen Einsatzes. Die Ausbildungszeit kann um ein Jahr verkürzt werden, wenn eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt oder wenn eine einschlägige mindestens zweijährige Berufsausbildung absolviert wurde. Im Jahr 2007 gab das niedersächsische Kultusministerium Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsfachschule – Sozialpädagogik – heraus.¹²⁹ Diese weisen Mindestanforderungen für die Ausbildung aus und schreiben die Ziele, Inhalte und didaktischen Grundsätze für den Unterricht verbindlich vor. Auf der Basis dieser Rahmenrichtlinien erfolgt die nachstehende Analyse.

Der Unterricht hat in folgender Fächern zu erfolgen:

Allgemeinbildend: Deutsch/ Kommunikation, Fremdsprache/ Kommunikation, Politik, Sport, Religion

Die berufsbezogenen Unterrichtsfächer sind in acht Lernfelder unterteilt, anhand derer im Folgenden überprüft wird, welche der darin vorgesehenen Inhalte von Frau G. bereits erlernt oder teilweise erlernt wurden.

Lernfeld 1: Lern- und Arbeitstechniken erwerben und sich beruflich orientieren

Zeitrictwert: 240 Stunden¹³⁰

Die Ziele dieses Lernfeldes bestehen in der Reflexion der eigenen Lernbiografie und des eigenen Lernverhaltens, in der Weiterentwicklung der Lernkompetenz unter Einsatz verschiedener Arbeitstechniken und -mittel, in der Reflexion des eigenen Arbeits- und Sozialverhaltens in Gruppenprozessen, im Kennen lernen sozialpädagogischer Arbeitsfelder und in der Auseinandersetzung mit dem Berufsbild und der Berufsrolle.

Frau G. hat im Interview ihr Reflexionsvermögen im Hinblick auf die Entwicklung ihres eigenen Lernverhaltens und ihre Lernmotivation hinreichend demonstriert. Sie hat sich vom „trockenen Lernen“ in der Schule verabschiedet, nimmt ihre Umgebung mit Neugierde wahr und versucht, das Lernen für andere spielerisch zu gestalten.

Um erzieherische Methoden anwenden zu können, recherchiert sie auf vielfältige Weise, sie sucht im Internet, in der Literatur, befragt ihre Kolleginnen und protokolliert die Gespräche. Damit verfügt sie bereits über einige Lern- und Arbeitstechniken, nicht dagegen bspw. über Präsentations- und Visualisierungstechniken oder berufsbezogene Kenntnisse von EDV-Anwendungen.

Auch ein vertiefter Einstieg in Gruppenprozesse und Gruppenregeln im Rahmen der Ausbildung wäre für Frau G. interessant und wichtig, selbst wenn sie im Rahmen ihrer Arbeit von ihren Kolleginnen gruppenbezogenes pädagogisches Handeln und auch eigene Herangehensweisen entwickelt hat, da fundiertes theoretisches Wissen dazu fehlt.

¹²⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsfachschule – Pädagogik, Hannover.

¹³⁰ Die jeweiligen Zeitrictwerte sind ebenfalls Bestandteil der niedersächsischen Empfehlungen

Mit Schule und Kindertagesstätte kennt sie bereits einige sozialpädagogische Arbeitsfelder und sie weiß, wo sie arbeiten möchte, dennoch würde das Kennen lernen anderer sozialpädagogischer Einrichtungen spätere berufliche Perspektiven und Wunschvorstellungen erweitern. Im Umgang mit ihrer Berufsrolle und ihrer Berufsmotivation zeigte sich Frau G. im Interview verantwortungsvoll.

So kann zusammenfassend konstatiert werden, dass Frau G. im Lernfeld „Lern- und Arbeitstechniken erwerben und sich beruflich orientieren“ mit ihren fortgeschrittenen Kenntnissen einen nicht unwesentlichen Teil der Lerninhalte bereits abgedeckt hat, ihr aber zugleich konkrete praktischen Kenntnisse und theoretisches Hintergrundwissen fehlen, die gezielt ergänzt werden müssten.

Lernfeld 2: Konzeptionelle Ansätze in der sozialpädagogischen Arbeit beschreiben

Zeitrichtwert: 55 Stunden

Dieses Lernfeld sieht die Beschreibung und den Vergleich von Konzeptionen verschiedener sozialpädagogischer Einrichtungen durch die Schülerinnen und Schüler vor. Eine dieser Konzeptionen wählen sie aus und erfassen darin den Zusammenhang mit dem zugrunde liegenden pädagogischen Handlungskonzept. Zudem informieren sich die Schülerinnen und Schüler über Formen der Kooperation mit Eltern in ihrer Praxiseinrichtung und stellen eine Beziehung zur Konzeption her. Sie erkennen an diesem Beispiel den Zusammenhang zwischen Konzeption und pädagogischer Arbeit. In ihrer praktischen Ausbildung nehmen sie angemessen Kontakt zu Eltern auf und nehmen an Veranstaltungen mit Eltern teil.

Die Rahmenrichtlinien empfehlen eine Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis sowie eine enge Vernetzung mit dem Lernfeld „Sozialpädagogische Arbeit mitgestalten“.

Aus dem Interview mit Frau G. ergeben sich keine Hinweise auf Lernerfahrungen in diesem Lernfeld.

Lernfeld 3: Grundlegende Bedürfnisse wahrnehmen und berücksichtigen

Zeitrichtwert: 120 Stunden

Hier lernen Schülerinnen und Schüler psychische und physische Bedürfnisse von Kindern bewusst zu erfassen und Fürsorgepflichten zu übernehmen. Bei der Betreuung von Kindern übernehmen sie grundlegende Aufgaben im Bereich Pflege und Versorgung und berücksichtigen dabei Aspekte der Gesundheitsprävention und Hygiene.

Bestandteile der Gesundheitserziehung sind Körper- und Zahnpflege, Säuglingspflege, Hygiene und Erste Hilfe am Kind. Die Theorie und Praxis der gesunden Ernährung beinhaltet den kritischen und wertschätzenden Umgang mit Lebensmitteln, die kindgemäße Ernährung, Esskultur und die Zubereitung von Mahlzeiten für Kinder bzw. mit ihnen.

Auch dieses Lernfeld sieht hohe Praxisanteile vor. Die Rahmenrichtlinien empfehlen Projekte innerhalb der Schule und mit außerschulischen Institutionen und Fachleuten, um den Schülerinnen und Schülern auf vielfältige Weise

Möglichkeiten zu bieten, ihre Eigenkompetenz auf diesem Gebiet zu fördern. Dies hat Frau G. in ihrem Einsatz in der Kindertagesstätte umgesetzt. Dazu gehören hygienische Maßnahmen sowie die gemeinsame Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten mit den Kindern.

Für die Gesundheitserziehung und gesunde Ernährung empfehlen die Rahmenrichtlinien eine Kooperation mit Fachkräften aus Einrichtungen wie dem Gesundheitsamt, den Krankenkassen und der Verbraucherzentrale. Auf derartige Erfahrungen kann Frau G. nicht zurückgreifen.

Lernfeld 4: Sozialpädagogische Arbeit mitgestalten

Zeitrictwert: 80 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler erkunden und beschreiben sozialpädagogische Einrichtungen im Hinblick auf Strukturen und Abläufe. Dazu gehören Mitarbeiterstrukturen, Aufgabenverteilungen, interne und externe Kooperationen sowie Raum- und Sachausstattungen. Zudem stellen sie Zusammenhänge zu gesellschaftlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen her.

Sie vergleichen ihre Erkundungen mit Beschreibungen anderer sozialpädagogischer Einrichtungen und arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

Zusätzlich können Spielplätze, Spiel- und Freizeitflächen für Kinder bzw. Jugendliche, z. B. Bolzplätze, Skaterbahnen, Streetballanlagen erforscht oder bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Straßen-, Schul- oder Spielfesten geholfen werden.

Bei Frau G. finden sich keine Hinweise, dass sie sich die Strukturen der Kindertagesstätte, in der sie beschäftigt ist, in dieser Genauigkeit erschlossen hat. Das Mitwirken bei Festveranstaltungen gehört jedoch in der Regel zum Repertoire der zusätzlich beschäftigten Mitarbeiterinnen.

Lernfeld 5: Beziehungen aufbauen und bei pädagogischen Prozessen mitwirken

Zeitrictwert: 100 Stunden

Vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und in der Auseinandersetzung mit anthropologischen Sichtweisen sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der pädagogischen Beziehungsgestaltung für das erzieherische Handeln reflektieren. Ein weiteres Ziel besteht darin, die eigenen Anteile an einer positiven Beziehungsgestaltung zu erkennen.

Das geschieht in der Weise, dass sie rollengerechten Kontakt zu Kindern und Jugendlichen aufnehmen, bei Spiel- und Interaktionsprozessen mitwirken und dabei eine wertschätzende Haltung zeigen. Darüber hinaus dokumentieren sie ihr Handeln und reflektieren ihr Verhalten im Austausch mit am Erziehungsprozess beteiligten Personen.

Im theoretischen Unterricht setzen sie sich mit anthropologischen Sichtweisen, mit dem Erziehungsbegriff und mit bindungstheoretischen Ansätzen auseinander.

Die beschriebenen Praxisanteile hat Frau G. in ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit hinlänglich absolviert. Täglich entwirft sie dort kleine Projekte, die sie nach

Rücksprache mit ihren Kolleginnen durchführt. Dabei versucht sie, auf spielerische Weise den Kindern etwas zu vermitteln: entweder die korrekte Sprache, Benehmen bei Tisch oder auch kreatives Gestalten. Ihre bewusste und wertschätzende Grundhaltung wird beispielsweise an folgendem Zitat deutlich:

„Ich finde, dass man Kindern immer gut zuhören muss, um ihnen das Gefühl zu geben, dass man sie akzeptiert und dass sie etwas können. Man sollte ihnen nicht sagen, dass sie etwas falsch machen, sondern ihnen Möglichkeiten anbieten, sich selbst zu verbessern. Die Bestätigung der Kinder in ihren Fähigkeiten ist wichtig. (...) Man sollte mit Kindern sprechen, sie ansehen und sie ernst nehmen. Ich behandle alle Kinder gleich. Es gibt keine Kinder mit Defiziten. Manche Kinder brauchen es, dass man ihnen mehr zuhört und etwas intensiver auf sie eingeht.“

Nach eigener Aussage recherchiert und liest Frau G. Hintergrundinformationen und praktische Anregungen für ihre pädagogische Arbeit. Zugleich gibt sie zu bedenken, dass ihr theoretische Grundlagen fehlen. Die in diesem Lernfeld vorgesehene Auseinandersetzung mit anthropologischen Sichtweisen und bindungstheoretischen und pädagogischen Grundlagen müsste sie im Rahmen der Ausbildung noch aufarbeiten.

Lernfeld 6: Verhalten beobachten und Handlungsmöglichkeiten entwickeln

Zeitrichtwert: 120 Stunden

Das Ziel dieses Lernfeldes besteht im Erlernen und Auswerten systematischer Beobachtungen, die von subjektiven Wahrnehmungen zu trennen sind. Unterschieden werden die Ebenen Beobachtung, Beschreibung, Interpretation und Bewertung. Zugleich sollen die Schülerinnen und Schüler Grundlagen menschlicher Entwicklung als Voraussetzung für die Beobachtung erarbeiten. Sie beobachten zielgerichtet das Verhalten einzelner Kinder bzw. Jugendlicher und setzen diese in Beziehung zu entwicklungstheoretischen Grundlagen. Sie erlernen Beobachtungsmethoden und Dokumentationsformen als Basis für das weitere Planen und Handeln.

Auch dieses Lernfeld sieht Eigenreflexion, theoretische Wissensaneignung und praktische Übungen vor. Dazu gehören der Nachvollzug und Vergleich eigener Entwicklungsschritte, Beobachtungsübungen auf der Grundlage von Filmaufnahmen, in Rollenspielen und in der praktischen Arbeit.

Frau G. kennt den Wert gezielter Beobachtungen:

„Ich beobachte das Kind und erkenne seine besondere Seite und weiß dann, wie ich das Kind zu nehmen habe, auch um zu wissen, wie ich das Kind dazu bewege, mitzumachen, herauszukitzeln, dass es das macht, was es machen sollte.“

Mit dieser Beobachtungsgabe ist bei Frau G. schon eine wesentliche Voraussetzung für die weitere praktische Arbeit gegeben. Die Fähigkeit zur Interpretation ihrer Beobachtungen auf entwicklungstheoretischer Basis würde ihr Handeln weiter fundieren und sinnvoll begründen.

Frau G. erkennt auch das Planen und Handeln mit Kindern als eine anspruchsvolle Aufgabe an:

„Man sollte flexibel sein und auf Wünsche der Kinder eingehen, aber manches muss man auch ohne sie entscheiden. ... Man kann nicht planen, nur vorbereiten. Es liegt dann bei den Kindern, inwieweit das Geplante umgesetzt werden kann.“

Auch in diesem Lernfeld wird deutlich, dass Frau G. einschlägige praktische Erfahrungen vorweisen kann, im Hinblick auf theoretische Grundlagen und systematische Beobachtungen noch Lernbedarf hat.

Lernfeld 7: Eigene musisch-kreative Kompetenzen erwerben und Medien erproben

Zeitrichtwert: 300 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen ihre Sozialisation im Hinblick auf musisch-kreative Kompetenzen, Bewegungserfahrungen und Medienverhalten und eignen sich grundlegende Ausdrucks- und Gestaltungskompetenzen in diesen Bereichen an, um sie in musisch-kreativen Prozessen und bei Bewegungsanlässen mit Kindern und Jugendlichen anzuwenden.

Für den Unterricht wird die Erprobung vielfältiger Bewegungsaktivitäten, das Singen von Liedern, Einsatz von Instrumenten, die kreative Gestaltung des eigenen Umfeldes, Schreiben und Präsentieren eines eigenen Theaterstückes, die Gestaltung einer Feier empfohlen sowie ausdrücklich der Gebrauch technischer Medien.

Aus dem Interview mit Frau G. geht hervor, dass sie in ihrer Arbeit mit Kindern vielfach Sprache und Bewegung koordiniert und dass sie sich von ihren Kolleginnen und aus Büchern vielfältige Anregungen holt. Die Sprachförderung der Kinder ist ein Schwerpunkt ihrer Projekte, in dem Spiel und Bewegung eine große Rolle spielen. Auch führt sie mit den Kindern künstlerische und gestalterische Projekte durch. Gemeinsam werden Geschichten erfunden, Bilder gemalt und alles zu einem Buch zusammengefügt. Entsprechend den Rahmenrichtlinien hat Frau G. bereits grundlegende Ausdrucks- und Gestaltungskompetenzen in den Bereichen Spiel- und Bewegungserfahrungen sowie Kunst und Gestalten erworben. Hingegen fehlen ihr entsprechende Kompetenzen in den Bereichen Musik und Rhythmik, Literatur und technische Medien. Das Dokumentieren der erworbenen Kompetenzen in Form von Medien- und Methodendateien stellt für Frau G. ebenfalls eine neue Aufgabe dar.

Lernfeld 8: An Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen mitwirken

Zeitrichtwert: 140 Stunden

Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen sollen die Schülerinnen und Schüler den Einfluss verschiedener Sozialisationsinstanzen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ergründen. Sie erkennen fördernde und hemmende Lern- und Bildungsfaktoren in der Familie und der weiteren Umwelt von Kindern und Jugendlichen. Sie beteiligen sich an der ganzheitlichen Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen gemäß dem Bildungsauftrag.

Als Schwerpunkte werden interkulturelle Sozialisation empfohlen, frühkindliche Bildung, lernanregende Umgebungen und Grundlagen der Psychomotorik.

Die methodischen Empfehlungen zum Unterricht beinhalten die Erstellung einer „Landkarte“ von Bildungs- und Kultureinrichtungen, kirchlich-karitativen Angeboten sowie Treffpunkten und Kontaktmöglichkeiten zur Ergründung der eigenen Lebenswelt oder auch die Erkundung von Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in anderen Kulturen. Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler an die Nutzung von Beiträgen aus geeigneten Fachzeitschriften herangeführt werden.

Dieses Lernfeld sieht die Vermittlung relativ umfangreicher theoretischer Grundlagen vor, für deren Erwerb theoretische Unterweisungen und praktische Übungen im Unterricht empfohlen werden und die sich Frau G. in ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheiten und ihrem ehrenamtlichen Engagement noch nicht erschlossen hat.

Fazit

Die Ausbildung zur Sozialassistentin/zum Sozialassistenten sieht sowohl theoretischen Unterricht als auch die praktische Arbeit in acht Lernfeldern vor. Frau G., deren Einsatz in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit die Basis für den vorliegenden Abgleich stellt, hat in ihrer praktischen Arbeit und in ihren zusätzlichen Recherchen und aktiven Lernbemühungen umfangreiche Praxiserfahrungen, Wissen und Kompetenzen erworben, die in deutlichem Bezug zu den Inhalten von fünf der vorgesehenen Lernfelder stehen. Auch wenn ihr die theoretischen Grundlagen der acht Lernfelder größtenteils fehlen, zeigen sich Hinweise darauf, dass Frau G. mit ihrer praktischen Arbeit – unterstützt durch die Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur und ihren Kolleginnen – einige Schwerpunkte der Ausbildung bereits abgedeckt hat und über die entsprechenden Kompetenzen verfügt. Die Anerkennung dieser Kompetenzen auf Basis einer systematischen Kompetenzdokumentation und -überprüfung könnte dazu beitragen, Redundanzen zu vermeiden, die Motivation zu erhöhen und würde in der Folge zu einer Verkürzung der Ausbildungszeit führen.

Beispiel 2: Altenpfleger/in

Im folgenden Beispiel wird anhand der Aussagen von vier in der Seniorenbetreuung tätigen Personen überprüft, inwiefern sich deren Tätigkeiten und erworbene Kompetenzen in den Inhalten der Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger wieder finden. Zwei Seniorenbetreuer, Herr D. und Herr E. sind in einem Seniorenheim tätig, wo sie die älteren Menschen in ihrem Tagesablauf unterstützen, bei der Aufnahme von Mahlzeiten helfen, ihre Freizeit mitgestalten, seelsorgerische Aufgaben übernehmen und in Ausnahmefällen auch bei pflegerischen Aufgaben helfen. Frau H. besucht die älteren Menschen in erster Linie zuhause, leistet ihnen Gesellschaft, geht spazieren und begleitet sie zu Ärzten, hilft bei Besorgungen und Behördengängen und berät sie in wichtigen anstehenden Entscheidungen. Frau I. macht Hausbesuche und betreut ältere Menschen in einem Seniorenheim. In diesem Fallbeispiel stehen nicht eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer einer Sozialen Arbeitsgelegenheit im Mittelpunkt, sondern die Tätigkeiten, die in der Seniorenbetreuung durchgeführt werden. Diese Auswahl wurde getroffen, weil die in der Se-

nierenbetreuung Beschäftigten zwar theoretisch eine Ausbildung anschließen könnten, eine tatsächliche Vermittlung in eine Weiterbildung durch die Arbeitsagentur jedoch aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters oder einer chronischen Erkrankung unrealistisch ist.

Die Ausbildung zum Altenpfleger/zur Altenpflegerin umfasst theoretischen und praktischen Unterricht sowie eine praktische Ausbildung. Die praktischen Anteile nehmen innerhalb der Ausbildungszeit den größeren Raum ein. Der theoretische und praktische Unterricht findet an Berufsfachschulen für Altenpflege statt. Den Unterricht besuchen die Schüler/innen im Klassenverband entweder parallel zur praktischen Ausbildung oder zusammengefasst zu ein- oder mehrwöchigen Unterrichtsblöcken. Diese wechseln sich ggf. mit der praktischen Ausbildung ab. Die praktische Ausbildung findet in Einrichtungen der Altenpflege und in ambulanten Diensten sowie z.B. in psychiatrischen Kliniken mit gerontopsychiatrischer Abteilung, in geriatrischen Rehabilitationseinrichtungen oder in Einrichtungen der offenen Altenhilfe statt.¹³¹

Die Ausbildungsgänge werden durch das Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG) und durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (AltPflAPrv) bundesweit geregelt. Diese bilden die Grundlage für den folgenden Vergleich.

Der Unterricht hat in vier Lernbereichen – diese wiederum unterteilt in 16 Lernfelder – und in einigen allgemeinbildenden Zusatzfächern zu erfolgen:

1. Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege
2. Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung
3. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen (Rechtskunde)
4. Altenpflege als Beruf (Berufskunde)
5. Weitere Fächer

Im Folgenden wird der Lernbereich „Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung“ für die vergleichende Analyse herangezogen und die Fächer „Rechtskunde“, „Berufskunde“ und „Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege“ vernachlässigt. Der letztgenannte Bereich vermittelt Inhalte und Techniken, die von den in Sozialen Arbeitsgelegenheiten beschäftigten Personen aufgrund der geltenden Rechtslage nicht durchgeführt werden dürfen.

Der Lernbereich „Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung“ enthält drei Lernfelder¹³²:

Lernfeld 1: Berücksichtigung der Netzwerke und Lebenswelten alter Menschen

Zeitrictwert: 120 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler beobachten und reflektieren die Lebensverhältnisse älterer Menschen. Sie lernen, Altern als Veränderungsprozess zu verstehen und inwiefern ethniespezifische und interkulturelle Aspekte sowie

¹³¹ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9065> und die untergeordneten Seiten

¹³² Vgl. Anlage 1 zum ALTPFLAPRV, einsehbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/altpflaprv/anlage_1_31.html

Glaubens- und Lebensfragen das Leben der Menschen prägen. Als wesentlichen Faktor lernen sie die Netzwerke und Lebenswelten alter Menschen in ihre Arbeit einzubeziehen. Sie setzen sich mit dem Alltag, dem Wohnen und möglichen Behinderungen im Alter auseinander. Sie verstehen die demografische Entwicklung in der Gesellschaft und stellen den Bezug zu den Lebenslagen älterer Menschen her.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Befragten in vielfacher Weise mit dem Leben und Alltag älterer Menschen auseinandersetzen. Dabei erwerben sie vielfältige Kenntnisse über das Altern, über die möglicherweise auftretenden Behinderungen und Erkrankungen, über die Ängste und Sorgen und darüber, welche Hilfe sie leisten können. Sie lernen, Bedürfnisse zu erkennen und individuell auf diese einzugehen, so wie Herr E. zu verstehen gibt:

„Jeder Bewohner ist verschieden. Man muss mit jedem anders umgehen.“

Frau I. unterstützt das Netzwerken der älteren Menschen in ihrer Gemeinde. Sie ist in Seniorennetzwerken vertreten und bietet in der Gemeinde Informationen zu verschiedenen Themen an. Dazu gehört beispielsweise das Thema „Behinderung und Ausweis“, „Betreuungsrecht“ oder „Mobil mit der Üstra“.¹³³ Darüber hinaus wirkt sie beim Seniorenfrühstück und Seniorenfreizeittreff der Gemeinde mit.

Das Netzwerken in einem Seniorenheim gestaltet sich schwieriger, wie Herr D. erklärt. Viele Senioren hätten keine sozialen Kontakte mehr und müssten im Altenheim erst wieder neue Netzwerke aufbauen:

„Die alten Leute in der Einrichtung sind oft gar nicht fähig, sich selbst zu organisieren. Es besteht keine Gemeinschaft, die meisten kommunizieren nicht mit anderen, nicht mal während der Mahlzeiten, zeigen keine Eigeninitiative mehr. Ich versuche, sie zu einer Gemeinschaft zusammenzubringen.“

Zudem haben die Seniorenbetreuer/innen gelernt, dass viele Menschen in den Seniorenheimen „alt und gebrechlich“ sind und dass oftmals keine Angehörigen oder Freunde da sind, die ihnen Zuspruch geben und die sich mit ihnen beschäftigen. Die Befragten sehen ihre Aufgabe darin, als zugewandte und freundliche Gesprächspartner zur Verfügung stehen, die die Probleme, Einschränkungen und Bedürfnisse verstehen. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, setzen sie sich mit den Krankheiten, die ihnen begegnen, auseinander. Herr D. beschreibt seine Motivation so:

„Ich habe mich beschäftigt mit Demenz und Parkinson, um auf die Menschen eingehen zu können. Es ist für mich eine Bereicherung, zu wissen, wie fühlen diese Menschen, was haben sie für Probleme, wie kann ich ihnen helfen.“

Auch Frau H. ist sich der wichtigen Rolle bewusst, die sie im Leben der älteren Menschen, die sie zuhause besucht und unterstützt, einnimmt. Sie sieht sich als Bezugsperson, die den älteren Menschen in den Bereichen Hilfe an-

¹³³ Die üstra Hannoversche Verkehrsbetriebe AG ist als Verkehrsgesellschaft im Großraum Hannover zuständig für den offiziellen Nahverkehr.

bietet, die durch Familienangehörige nicht geleistet werden kann: Einkäufe, Begleitung zu Ärzten, Beantragung von Sozialleistungen, Zuhören und „Mut machen für bestimmte Entscheidungen“. Sie begleitet auch Menschen während und nach ihrem Umzug in ein Pflegeheim. Zudem hat sie das Netzwerken als eine wesentliche Aufgabe für das Alter – auch in Vorbereitung auf ihr eigenes – erkannt:

„Kontakt mit Freunden pflegen, damit man im Alter nicht allein ist.“

In den unterschiedlichen Tätigkeiten im Rahmen sozialer Arbeitsgelegenheiten lernen die Teilnehmenden die Lebenswelt alter Menschen gut kennen, sie reflektieren sie und agieren vielfach entsprechend intuitiv. Zur gezielten Einbeziehung und Berücksichtigung von das Leben eines Menschen prägenden Aspekten aber, wie der kulturelle Hintergrund beispielsweise, fehlen den Teilnehmern jedoch systematische Hintergrundinformationen.

Lernfeld 2: Alte Menschen bei der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung unterstützen

Zeitrichtwert: 60 Stunden

Der Unterricht zielt auf das Verstehen der physiologischen, psychologischen und soziologischen Bedeutung der Ernährung im Alter. Die Schülerinnen und Schüler erfassen psychologische und soziologische Aspekte des Wohnens im Alter und lernen es, in wesentlichen Fragen der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung zu beraten. Sie setzen sich mit Ernährungsgewohnheiten, Ernährungsverhalten und Ernährungsfehlern auseinander.

Das Thema „Ernährung“ steht nicht im Mittelpunkt der Seniorenbetreuung in der Sozialen Arbeitsgelegenheit. In den Seniorenheimen helfen die Betreuer bei der Nahrungsaufnahme oder sie leisten währenddessen Gesellschaft, geben eventuell auch spezifische Wünsche an die Küche weiter. Darüber hinaus geht jedoch aus den Interviews keine weitere Beschäftigung mit dem Thema „gesunde Ernährung“ hervor.

Anders sieht es aus bei der Wohnraumgestaltung. In diesem Bereich werden die Betreuerinnen, die die älteren Menschen zuhause unterstützen, aktiv. Frau H. berät und hilft bei einer altersgerechten Einrichtung der Wohnung, Frau I. versucht, die älteren Menschen durch ihre Beratung in der Mobilität zu unterstützen.

Das zeigt, dass Arbeitsgelegenheiten die Möglichkeit bieten, sich mit dem Thema Wohnen intensiv auseinander zu setzen und dass die Teilnehmenden diese Gelegenheit auch je nach Interessenschwerpunkt nutzen. Eine systematische Aneignung umfassender Kenntnisse mit den dazugehörigen theoretischen Grundlagen ist jedoch nicht Ziel der AGH, sie müssten im Rahmen der Ausbildung erworben werden.

Lernfeld 3: Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbst organisierten Aktivitäten unterstützen

Zeitrichtwert: 120 Stunden

Die Schülerinnen und Schüler führen musische, kulturelle und handwerkliche Beschäftigungs- und Bildungsangebote durch. Besonderen Wert legen sie auf aktivierende Maßnahmen zur Förderung geistiger und sozialer Fähigkeiten. Im

Detail sind die in diesem Lernfeld vorgesehenen Inhalte folgende:

- Tagesstrukturierende Maßnahmen
- Musische, kulturelle und handwerkliche Beschäftigungs- und Bildungsangebote
- Feste und Veranstaltungsangebote
- Medienangebote
- Freiwilliges Engagement alter Menschen
- Selbsthilfegruppen
- Seniorenvertretungen, Seniorenbeiräte.

Der Schwerpunkt der befragten Seniorenbetreuer liegt im Bereich der aktivierenden Maßnahmen zur Förderung geistiger und sozialer Fähigkeiten. Wie im Abschnitt 4.2.3.1 bereits erläutert, entwickeln die Betreuer höchst kreative Angebote, um den Intellekt der älteren Menschen zu fördern. So z.B. Herr D., der ein Mal am Tag Gruppenaktivitäten für die Bewohner des Altenheims anbietet. Er organisiert Quiz- und Spielrunden und auch Lesestunden, auf die er sich vorbereitet, indem er vorab in der Literatur und im Internet ausführliche Recherchen anstellt. Die Quizfragen passt er an das intellektuelle Niveau der Menschen an.

„Man muss die Aktivitäten auf die Menschen abstimmen: was wissen sie, was können sie, was haben sie früher gemacht, wo haben sie gearbeitet?“

Der musische und handwerkliche Beschäftigungsbereich scheint nicht zum Repertoire der befragten Seniorenbetreuer zu gehören, was nicht heißt, dass die Gelegenheit dafür nicht gegeben wäre. Die beiden befragten ambulanten Seniorenbetreuerinnen wirken bei Festen und Veranstaltungen in der Gemeinde mit, darüber hinaus bekunden sie, selbst im Rahmen freiwilligen Engagements weiter tätig sein zu wollen. Die beiden in Senioreneinrichtungen tätigen Teilnehmer berichteten nicht von dieser Art Aktivität. In diesem Fall müssten die entsprechenden Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung nachgeholt werden.

Fazit

Die Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger sieht im Lernbereich „Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung“ die Vermittlung von Kompetenzen in drei Lernfeldern vor, in dem die befragten Seniorenbetreuer intensive Erfahrungen und Wissen erworben haben. Aufgrund ihrer dort durchgeführten Tätigkeiten und auch aufgrund des positiven Feedbacks, das sie erhalten haben, fühlen sie sich kompetent, in diesem Bereich weiter zu arbeiten. Unter den Befragten gibt es einen Seniorenbetreuer, der gern eine Ausbildung zum Altenpfleger beginnen würde, aufgrund seiner früheren Erkrankung jedoch eine Ablehnung durch die Arbeitsagentur befürchtet.

Der Lernbereich „Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege“ basiert auf dem Einsatz von Tätigkeiten, die – weil sie nicht zusätzlich und gemeinnützig sind – von den Befragten nur in Ausnahmefällen durchgeführt werden. Einzig in dem Lernfeld „Anleiten, Beraten und Gespräche führen“ haben die Befragten durchaus Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen erworben. In diesem

Lernfeld werden generelle Fähigkeiten der Kommunikation und Gesprächsführung vermittelt und die Beratung und Anleitung alter Menschen und deren Angehörigen in den Mittelpunkt gestellt, wobei auch hier die pflegerische Seite der Beratung von den Teilnehmenden im Rahmen der Ausbildung noch erlernt werden müsste.

In der Gegenüberstellung von Lerninhalten der Altenpflegeausbildung und im Zusammenhang einer Sozialen Arbeitsgelegenheit erworbenen Praxiserfahrungen wird deutlich, dass berufsrelevante Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben wurden. Soziale Arbeitsgelegenheiten stellen somit auch für eine Tätigkeit in diesem Bereich und die entsprechende Ausbildung eine gute Vorbereitung dar, die grundsätzlich eine Anerkennung bisheriger Lernleistungen ermöglichen würde, zumal es sich hier um eine Ausbildung mit hohen Praxisanteilen handelt. Eine wichtige Grundlage hierfür sind die Identifizierung der Kompetenzen, Feststellung von Ausmaß und Tiefe des Niveaus und ihrer Entsprechung mit Ausbildungsinhalten.

In diesem Fallbeispiel wurden die von den Befragten im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit erlernten Kompetenzen mit den Ausbildungszielen und Lernfeldern der Ausbildung zum Altenpfleger bzw. zur Altenpflegerin verglichen und Möglichkeiten der Anerkennung aufgezeigt. Es bieten sich jedoch auch andere Ausbildungsberufe in diesem Bereich an, zum Beispiel solche mit einem niedrigeren Qualifikationsniveau, um eine Anerkennung von in anderen Kontexten erworbenen Kompetenzen zu erwägen. Dazu gehört die Ausbildung zum/zur Altenpflegerhelfer/in oder auch zum Heilerziehungspflegehelfer bzw. zur Heilerziehungspflegehelferin.

Die Auflage der Zusätzlichkeit um die Verdrängung von Arbeitsplätzen des ersten Arbeitsmarktes zu vermeiden, hat zur Folge, dass die Teilnehmenden im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten wenig pflegerische Aufgaben übernehmen. Häufig werden aber gerade im familiären Rahmen pflegerische Kompetenzen erworben, die neben den in der Arbeitsgelegenheit gemachten beruflichen Erfahrungen eine wesentliche Basis für eine Anerkennung in diesem Bereich darstellen könnten. Die in unterschiedlichen Kontexten erworbenen Kompetenzen sind nicht nur zur Verkürzung von Lern- und Ausbildungszeiten in Betracht zu ziehen, sondern sie könnten auch – insofern sie gewürdigt werden – eine Motivation darstellen, weiter zu lernen und sich ehrenamtlich zu engagieren.

Beispiel 3: Gärtner/in bzw. Helfer/in im Gartenbau

Die im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit für hausmeisterliche Tätigkeiten eingesetzten Personen erfüllen zu einem beträchtlichen Anteil Aufgaben, die auch von Helferinnen und Helfern im Gartenbau oder Gärtnerinnen und Gärtnern ausgeführt werden und die Teil der Ausbildung zum Gärtner bzw. Gärtnerin sind. Wenngleich sich die beruflichen Aspirationen der sechs befragten Personen unterscheiden – für zwei von ihnen wäre eine Arbeit im Gartenbaubereich in Zukunft denkbar, die anderen sehen sich eher in den Bereichen Lager/Logistik, Soziales, direkt in einer Ausbildung zum Küster oder ohne weitere berufliche Tätigkeit – so zeigen sich grundsätzlich bei den ausgeführten Tätigkeiten deutliche Überschneidungen zum Beruf des Helfers/der Helferin im Gartenbau oder des Gärtners/der Gärtnerin.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die von den Befragten ausgeübten Tätigkeiten und genutzten Kompetenzen, die in der Sozialen Arbeitsgelegenheit erworben oder aufgefrischt wurden, mit den Tätigkeiten von Helfenden im Gartenbau verglichen und berufliche Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt. In einem zweiten Schritt werden die im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit durchgeführten Tätigkeiten und genutzten Kompetenzen dem Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin für die Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau gegenübergestellt. Dabei wird zugleich überprüft, inwiefern theoretisch eine Anrechnung der bereits vorhandenen Kompetenzen auf eine Ausbildung zum Gärtner bzw. zur Gärtnerin möglich ist.

Wie bereits erwähnt, entspricht eine Ausbildung in diesem Bereich nicht der ersten Wahl der sechs Teilnehmenden, dennoch geben sich die Befragten grundsätzlich mit den von ihnen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit wahrgenommenen Aufgaben zufrieden und können sich eine weitere Tätigkeit in diesem Bereich für die Zukunft vorstellen. Eine Weitervermittlung der Befragten in eine Tätigkeit im Gartenbaubereich würde den Erhalt wertvoller Potenziale und Kompetenzen bewirken und zugleich eine Form der Anerkennung der bislang erworbenen Kompetenzen bedeuten.

Helfer/in im Bereich Gartenbau

Für eine helfende Tätigkeit im Bereich Gartenbau wird keine Ausbildung vorausgesetzt. Eine Einweisung in die Arbeit erfolgt in der Regel am Arbeitsplatz. Je nach Tätigkeitsbereich gelten jedoch einschlägige praktische Erfahrungen und handwerkliche Kenntnisse, z.B. im Garten- oder Tiefbau, als vorteilhaft.¹³⁴

Gemäß der Beschreibung der Bundesagentur für Arbeit führen Helfer/innen im Bereich Gartenbau in Gärtnereien und anderen Unternehmen im Garten- und Landschaftsbaugewerbe sowie in öffentlichen und privaten Gartenanlagen meist einfachere oder zuarbeitende Tätigkeiten aus. Sie werden auch in Friedhofsgärtnereien und Baumschulen eingesetzt. Der Bereich der Immobilienverwaltung hält ebenfalls geeignete Tätigkeitsfelder vor, zum Beispiel bei Hausmeisterdiensten. Darüber hinaus können Gartenbauhelfer/innen bei Gartenbauämtern, in der Friedhofsverwaltung sowie in botanischen und zoologischen Gärten arbeiten. Folgendes sind im Einzelnen ihre Tätigkeiten:

1. Im Garten- und Landschaftsbau helfen sie beim Bau, bei der Gestaltung und bei der Pflege von Außenanlagen, insbesondere von Grünanlagen aller Art. Sie assistieren bei Aushub-, Verlege- sowie Pflasterarbeiten und beim Anpflanzen von Rasen, Bäumen, Büschen, Stauden und Blumen. Darüber hinaus mähen sie den Rasen, schneiden Bäume, Sträucher und Büsche.
2. Bei einer Anstellung in Hausmeister- oder Gebäudereinigungsdiensten pflegen sie die jeweiligen Grundstücke, säubern die Wege von Blättern und verrichten den Winterdienst.

¹³⁴ Vgl. hierzu und im Folgenden: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=625> und die untergeordneten Seiten

3. In Baumschulen roden sie die für den Verkauf bestimmten Bäume oder Sträucher und ballieren, sortieren, kennzeichnen und verpacken diese. Beim Anbau der Gehölze helfen sie ebenfalls mit.
4. Gartenbauhelfer/innen übernehmen häufig den Transport von Baumaterialien, Geräten und Pflanzmaterial. Auch Produktions-, Ernte-, Lager- und Verladearbeiten gehören zu ihrem Aufgabengebiet.

Für Gartenbauhelfer/innen existieren zurzeit verschiedene berufliche Anschlussmöglichkeiten: Zum einen können sie über eine Externenprüfung einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf im Bereich Gartenbau erwerben.¹³⁵ Voraussetzung dafür ist eine mehrjährige Berufserfahrung. Vorbereitungskurse bieten die Möglichkeit, fachtheoretische Kenntnisse und fachpraktische Fähigkeiten zu ergänzen und zu vertiefen. Auch berufsbegleitende Nachqualifizierungsmaßnahmen, bei denen einzelne Module zertifiziert werden, erlauben den Zugang zur Externenprüfung. Zum anderen besteht für Gartenbauhelferinnen und -helfer die Möglichkeit, eine verkürzte Ausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin zu absolvieren. Auch hierfür ist der Nachweis einer mehrjährigen Berufserfahrung erforderlich.

Bei der Betrachtung der von den Befragten ausgeführten Tätigkeiten wird deutlich, wie sehr diese dem Aufgabenbereich von Gartenbauhelferinnen und -helfern entsprechen.¹³⁶ Die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten im Hausmeisterbereich pflegen eigenständig die Grünflächen im Außenbereich der Pfarrgelände. Dazu gehört das Aufräumen und Verschönern bislang vernachlässigter Areale, das Anlegen und Pflegen von neuen Beeten und Wegen, die Rasenpflege, das Beschneiden von Bäumen und Büschen sowie das Reinigen der Wege. Auch die Entsorgung des Grünabfalls wird durch die Befragten erledigt sowie in Einzelfällen das Pflastern von Wegen oder die Befestigung von Flächen. Einige Teilnehmer übernehmen zusätzlich die Aufgabe, die Arbeiten für andere Helfende (Zivildienstleistende oder Bedürftige, die sich gelegentlich etwas dazu verdienen möchten) einzuteilen und diese zum Teil auch zu betreuen. Sie verfügen über das notwendige handwerkliche Geschick, die Fähigkeit, sich den Umgang mit Werkzeugen und elektrischen Geräten zu erschließen, Arbeit zu erkennen, selbstständig zu erledigen und zu organisieren sowie verantwortungsvoll die Arbeit im Team mitzugestalten.¹³⁷ Die meisten von ihnen hatten bereits im Vorfeld der Sozialen Arbeitsgelegenheit Erfahrungen mit der Gartenarbeit gesammelt.

Die handwerklichen Fähigkeiten, die für die Arbeiten im Außenbereich erforderlich sind, wurden von den Befragten in der Regel mitgebracht. Der Umgang mit Werkzeugen fällt ihnen leicht und sie verfügen bereits über das notwendige Wissen für die Arbeiten im Außenbereich, zum Beispiel für das Beschneiden von Hecken, Büschen und Bäumen. Im Bereich kommunikativer, sozialer und organisationaler Fähigkeiten jedoch, das heißt im Umgang mit Gemeindegliedern sowie in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und

¹³⁵ Vgl. hierzu und im Folgenden:
<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=625> und
<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=588>

¹³⁶ Siehe auch Abschnitt 4.2.3.1

¹³⁷ Die oben beschriebenen Tätigkeiten in Baumschulen und Produktions- und Erntearbeiten gehören nicht zu den Tätigkeiten von Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten.

in der Organisation der eigenen Arbeit, konnten einige Befragte ihre Kompetenzen steigern.¹³⁸

Mit ihrer Tätigkeit in der Sozialen Arbeitsgelegenheit haben die Befragten also eine wesentliche Basis für eine Anerkennung ihrer bislang ausgeführten Arbeiten in der Form einer weiteren Beschäftigung und weiteren Förderung in diesem Bereich gelegt. Für eine unmittelbar anschließende Externenprüfung dürften die Voraussetzungen – mehrjährige Berufserfahrung und einschlägige Vorbereitung auf die Prüfung – unter den gegenwärtigen Umständen nicht gegeben sein. Das zeigt auch der Abgleich mit dem Ausbildungsberufsbild eines Gärtners/einer Gärtnerin.¹³⁹ Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Teilnehmende an Sozialen Arbeitsgelegenheiten, die bereits einschlägige Erfahrungen aus früherer Zeit mitbringen, und die aufgrund ihres Alters von über 50 Jahren eine dreijährige Arbeitsgelegenheit absolvieren, sich im Rahmen dieser gezielt auf eine Externenprüfung vorbereiten könnten. Notwendig dafür wäre eine gezielte Betreuung, im besten Fall sowohl von Seiten der Fallmanager als auch von Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Diese Betreuung müsste zunächst eine frühzeitige Erfassung der vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie im späteren Verlauf die neu hinzugewonnenen Kompetenzen beinhalten, eine Motivierung auf der Basis der vorhandenen Kompetenzen sowie das Aufzeigen von Perspektiven, die sich durch weitere Tätigkeiten in diesem Bereich sowie durch die Externenprüfung ergeben. Gezielte flankierende Qualifizierungsmaßnahmen führen aufgrund einer Erweiterung der Fachkenntnisse zu einer Verbesserung der Wiedereingliederungschancen und erleichtern, sofern gewünscht, den Zugang zu einer Externenprüfung.

Da auf der Basis der geführten Interviews davon auszugehen ist, dass die Teilnehmer im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit zurzeit nicht so ohne Weiteres das für eine Externenprüfung notwendige Wissen erwerben, bietet sich zunächst eine anschließende Tätigkeit als Helfer im Gartenbau an. Darauf aufbauend könnten die Teilnehmenden später entweder über eine Externenprüfung oder eine (verkürzte) Ausbildung den Weg in eine Anstellung als Gärtner finden. Auch in diesem Fall ist die kurzfristige Perspektive abhängig vom Umfang der bislang erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen, von der Betreuungssituation sowie vom eigenen Engagement.

Gärtner/in

Die Ausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin erfolgt bundesweit in Anlehnung an den „Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin für die Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau“.¹⁴⁰ Die Ausbildung dauert drei Jahre, kann aber um ein Jahr verkürzt werden, wenn die Auszubildenden ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr gemäß § 29 Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes absolviert haben. In diesem Fall beginnen sie ihre Aus-

¹³⁸ Organisatorische Fähigkeiten erweitert: FS 13, 14, Maler- und Tischlerarbeiten erlernt, Renovierarbeiten aufgefrischt FS 15, Umgang mit Geräten, Rasenmäher, Deutschkenntnisse FS 17

¹³⁹ siehe folgenden Abschnitt

¹⁴⁰ Der Ausbildungsrahmenplan ist durch die „Verordnung für die Berufsausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin (GärtnAusbV) geregelt.

bildung im zweiten Jahr.¹⁴¹ Auch Personen, die über eine mehrjährige Berufserfahrung im Gartenbau verfügen, beispielsweise als Helfer/in im Bereich Gartenbau tätig gewesen sind, können die Ausbildung verkürzen.

Die Ausbildung erfolgt überwiegend dual (im Betrieb sowie an der Berufsbildenden Schule) oder rein schulisch. Die betriebliche Ausbildung findet überwiegend in anerkannten Ausbildungsbetrieben des Garten- und Landschaftsbaus, aber auch des öffentlichen Dienstes (Gartenbauämter, Institute und Versuchsanstalten) statt. Während der betrieblichen Ausbildung arbeiten die angehenden Gärtner/innen der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau vorwiegend an wechselnden Arbeitsplätzen im Freien. Der Berufsschulunterricht findet zum Teil in Blockform in Fachklassen statt. In der rein schulischen Ausbildung erlangen die Auszubildenden die grundlegenden praktischen Qualifikationen beispielsweise bei Projektarbeiten im schuleigenen Garten und im Rahmen von Betriebspraktika.¹⁴²

Die Ausbildung erfolgt in der Regel in einer von sieben Fachrichtungen: Baumschule; Friedhofsgärtnerei; Garten- und Landschaftsbau; Gemüsebau; Obstbau; Staudengärtnerei; Zierpflanzenbau. Für die folgende Darstellung wird nur die Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau berücksichtigt, da diese die meisten Überschneidungen zu den hausmeisterlichen Tätigkeiten im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheiten enthält.

Der Ausbildungsrahmenplan zum Gärtner/zur Gärtnerin im Bereich Garten- und Landschaftsbau sieht in den ersten beiden Ausbildungsjahren die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen in sechs fachrichtungsübergreifenden Vermittlungsschwerpunkten bzw. Teilen des Ausbildungsberufsbildes vor:¹⁴³

1. Der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen
2. Natur- und Umweltschutz; rationelle Energie- und Materialverwendung
3. Betriebliche Abläufe und wirtschaftliche Zusammenhänge
4. Böden, Erden und Substrate
5. Kultur und Verwendung von Pflanzen
6. Maschinen, Geräte und Betriebseinrichtungen; Materialien und Werkstoffe.

Für die Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau werden im dritten Ausbildungsjahr die folgenden spezifischen „Fertigkeiten und Kenntnisse“ vermittelt:

- a) Vorbereiten, Einrichten und Abwickeln von Baustellen
- b) Ausführen von Erdarbeiten sowie Be- und Entwässerungsmaßnahmen
- c) Herstellen von befestigten Flächen
- d) Herstellen von Bauwerken in Außenanlagen
- e) Ausführen von vegetationstechnischen Arbeiten.

¹⁴¹ Vgl. GärtAusbV, § 2

¹⁴² <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=580>

¹⁴³ Vgl. hierzu und im Folgenden: Verordnung für die Berufsausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin (GärtAusbV), http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/g_rtnausbv/gesamt.pdf

Ausbildungsberufsbild Teil 1: Der Ausbildungsbetrieb, betriebliche Zusammenhänge und Beziehungen (3-4 Monate)

Dieser Vermittlungsschwerpunkt vermittelt Kenntnisse in den Bereichen Berufsbildung, Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebs, Mitgestalten sozialer Beziehungen sowie im Arbeits- und Tarifrecht, Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit. Dafür ist ein Zeitrahmen von etwa zwei bis drei Monaten vorgesehen. Die befragten Teilnehmer an Sozialen Arbeitsgelegenheiten erarbeiten sich Kompetenzen vorrangig im Bereich „Mitgestalten sozialer Beziehungen“. Dazu gehört sowohl der freundliche Umgang mit Gemeindemitgliedern als auch eine effektive Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort. So beschreibt es einer der Teilnehmer im hausmeisterlichen Bereich:

„Man muss mit den Leuten umgehen können, man muss Mut haben, auf die Leute zuzugehen, man kann sich nicht umdrehen und weggehen, man muss ein bisschen Selbstvertrauen haben, man muss vernünftig mit den Leuten reden, sich nicht so schnell aufregen, höflich antworten können ... Auch unter den Kollegen, jeder hat mal einen schlechten Tag, aber man kann sich doch trotzdem unterhalten und sich absprechen.“

Herr F.

Auch Herr L. betont die Wichtigkeit des gekonnten Umgangs mit den Kollegen. Er ist zuständig für die Einarbeitung von Zivildienstleistenden und beaufsichtigt deren Arbeiten. Dafür muss er nach eigener Einschätzung eine gewisse Autorität ausüben, Leistung fordern, Ehrgeiz haben und:

„Man muss mit den Leuten richtig umgehen. Man darf nicht nur befehlen, sondern erklären, worum es geht.“

Herr L.

So zeigt sich, dass die Befragten den Ausbildungsschwerpunkt „soziale Beziehungen im Betrieb und im beruflichen Einwirkungsbereich“ relevante Kompetenzen entwickeln und einsetzen können. Für die anderen drei genannten Ausbildungsschwerpunkte in diesem Teil des Ausbildungsberufsbildes ergeben sich in den Interviews keine Hinweise darauf, dass sie in der Sozialen Arbeitsgelegenheit zur Anwendung bzw. Erarbeitung gelangt sind.

Ausbildungsberufsbild Teil 2: Natur- und Umweltschutz; rationelle Energie- und Material-verwendung (4-6 Monate)

In diesem Vermittlungsschwerpunkt lernen es die Auszubildenden, die Bedeutung und Ziele des Umweltschutzes zu beschreiben, die Vermeidung bzw. Verminderung von möglichen Umweltbelastungen zu erklären und sie werden in die berufsbezogenen Regelungen des Umweltschutzrechts eingeführt. Sie entsorgen Abfälle unter Beachtung rechtlicher, betrieblicher und materialbedingter Erfordernisse und nutzen die Möglichkeiten des Recyclings. Darüber hinaus erlernen sie die Auswahl von Betriebsmitteln unter umweltschonenden und wirtschaftlichen Gesichtspunkten und den umweltschonenden und kostensparenden Umgang mit Energieträgern.

Auch die für hausmeisterliche Tätigkeiten eingesetzten Befragten erledigen in der Sozialen Arbeitsgelegenheit Aufgaben wie beispielsweise die Abfallsorgung oder auch die Pflege von Pflanzen, die je nach Durchführung Auswir-

kungen auf die Umwelt haben können. Inwiefern die Befragten bei ihrer Arbeit Regeln des Umweltschutzes beachten, geht aus den Interviews nicht hervor. Es ist zu vermuten, dass die Einhaltung von Umweltschutzregelungen zum einen von den Kenntnissen und Prioritäten des jeweiligen vorgesetzten Hausmeisters oder Küsters bzw. Küsterin abhängig ist, zum anderen aber auch vom Engagement der Befragten. Wenn sie sich die dafür notwendigen Informationen beschaffen, haben sie die Gelegenheit, ihr Wissen und Können in diesem Bereich zu erweitern.

Ausbildungsberufsbild Teil 3: Betriebliche Abläufe und wirtschaftliche Zusammenhänge (3-4 Monate)

In diesem Ausbildungsbereich sind die Auszubildenden angehalten, Vorgänge (Witterungs- und Wachstumsabläufe, technische Prozesse) wahrzunehmen und zu beurteilen und sich Informationen zu beschaffen und diese auszuwerten. Das Planen, Vorbereiten und Kontrollieren von Produktion, Dienstleistungen und Arbeit ist ein weiterer Schwerpunkt dieses Ausbildungsabschnitts. Dazu gehört beispielsweise das Berechnen von Aufwandsmengen, Gewichten, Rauminhalten und Größen von Flächen oder auch das Gliedern der Arbeit in Arbeitsschritte und die Auswahl von Arbeitsmitteln. Des Weiteren erfassen und beurteilen die Auszubildenden betriebs- und marktwirtschaftliche Zusammenhänge. Dabei registrieren sie den Verbrauch von Betriebsmitteln, beobachten Veränderungen am Markt und vergleichen Preisangebote.

Die Befragten erwerben in ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit allgemeine grundlegende Kenntnisse im Bereich der Planung und Organisation von Arbeit oder reaktivieren und erweitern die vorhandenen Kompetenzen. Herr M. hat sich so weit eingearbeitet, dass er es sich zutraut, den Küster bei manchen Gelegenheiten zu vertreten, zum Beispiel wenn die Vorbereitung des Gemeindsaals für eine Veranstaltung ansteht oder auch kleinere Entscheidungen der Gartengestaltung. Er arbeitet gern eigenverantwortlich:

Man muss natürlich die Wünsche des Vorgesetzten umsetzen, die Anordnungen akzeptieren. Man muss aber auch flexibel sein, auch mal selbstständig entscheiden. Man kriegt nicht alles gesagt und so muss man auch mitdenken können. Ich arbeite gern selbstständig und übernehme Verantwortung.

Herr M.

Auch erschließen sich die Befragten eigenständig Informationen zum Umgang mit Werkzeugen und Geräten, studieren Bedienungsanleitungen oder recherchieren im Internet. So Herr Q.:

Ich lerne durch Nachfragen und lese Bedienungsanleitungen. Theoretisches Wissen und auch praktische Erfahrung sind wichtig. Ich probiere Sachen aus, lese aber auch schon mal was nach, z.B. im Internet.

Insofern verfügen die Befragten über die Fähigkeit, sich ihre Arbeit zu organisieren und sich die notwendigen Informationen zu erschließen. Die Erfassung betriebs- und marktwirtschaftlicher Zusammenhänge oder die Produktionsplanung fallen nicht in ihren Aufgabenbereich.

Ausbildungsberufsbild Teil 4: Böden, Erden und Substrate (4-6 Monate)

Die Auszubildenden bestimmen Bodenbestandteile und Bodenarten, wirken mit bei der Bodenbearbeitung und -pflege, beschreiben die Zusammensetzung und Eigenschaften von Erden und Substraten und verwenden diese.

Diese Tätigkeiten haben die Befragten im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit nicht ausgeführt.

Ausbildungsberufsbild Teil 5: Kultur und Verwendung von Pflanzen (3-4 Monate)

In diesem Teil des Ausbildungsberufsbildes geht es zunächst darum, Pflanzen zu bestimmen und deren Ansprüche und Eigenschaften zu beschreiben. Zudem erlernen die Auszubildenden die jeweils geeigneten Kultur- und Pflegemaßnahmen, wie Bewässerung, Düngung, Schädlingsdiagnose und -bekämpfung, Pflege von Pflanzenbeständen oder -anlagen. Darüber hinaus wirken die Auszubildenden bei der Ernte mit sowie beim Sortieren und Kennzeichnen von Pflanzen nach Qualität, sowie beim Transport und Einlagern.

Die Auskünfte der Befragten spiegeln nur einige der hier genannten Tätigkeiten bzw. Kompetenzen wieder. Sie sind unter anderem zuständig für die Pflege der Grünanlagen, dazu gehört das Beschneiden von Hecken, Bäumen und Büschen. Inwiefern sie darüber hinaus düngen, bewässern und Schädlinge bekämpfen, geht aus den Aussagen nicht hervor. Zu vermuten ist, dass sie in diesem Bereich noch wesentliches Fachwissen hinzulernen können.

Ausbildungsberufsbild Teil 6: Maschinen, Geräte und Betriebseinrichtungen; Materialien und Werkstoffe (3-4 Monate)

Die Auszubildenden lernen die Auswahl und Verwendung geeigneter Materialien und Werkstoffe nach ihrem Verwendungszweck, sie wirken bei der Instandhaltung von Maschinen, Geräten und Werkzeugen mit und setzen sie ein. Sie eignen sich Wissen über den Aufbau und die Funktion von Motoren und lernen es, Schutzmaßnahmen und Sicherungen an elektrischen Anlagen und Maschinen vorzunehmen und zu erklären, und Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz zu beachten.

Die hier aufgeführten sehr spezifischen Kenntnisse gehen deutlich über die Kompetenzen hinaus, die die Befragten in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten erwerben, bzw. die sie nach eigener Aussage einsetzen, nämlich beim fachgerechten Umgang mit Werkzeugen und Geräten. Aber sie erschließen sich die dafür notwendigen Kenntnisse und manche bringen ein gewisses Grundverständnis aufgrund ihrer vorherigen beruflichen Bildung als Maschinenbauingenieur, Fernmeldehandwerker oder Maurer mit.

Fachspezifischer Teil des Ausbildungsberufsbilds für die Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau

Dieser Vermittlungsschwerpunkt enthält folgende Inhalte:

a) Vorbereiten, Einrichten und Abwickeln von Baustellen. Die Auszubildenden lernen, die Kosten zu kalkulieren, einschlägige Regelwerke anzuwenden, Ausführungs- und Pflanzpläne auf die Baustelle zu übertragen, Schutzvorrichtungen zu erstellen, eine ggf. vorhandene Vegetation für eine weitere Verwendung zu erhalten, Bäume zu fällen und Wurzeln zu roden.

Diese Tätigkeiten wurden von den Befragten in ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit nicht ausgeführt.

b) Ausführen von Erdarbeiten sowie Be- und Entwässerungsmaßnahmen: Die Auszubildenden wirken mit beim Lagern, Sichern, Einbauen und Modellieren von Böden, sie heben Gruben und Gräben aus und sichern diese, sie beurteilen und verbessern Baugründe und bauen Ent- und Bewässerungssysteme ein.

Auch über diese Tätigkeiten liegen von den Befragten keine Beschreibungen vor.

c) Herstellen von befestigten Flächen: Die Auszubildenden stellen Schutz-, Dicht-, Trag- und Dränschichten, Ausgleichs- und Deckschichten, Decken aus Natur- und Kunststoffen sowie Plattenbeläge her und sie pflastern Wege und Plätze.

Zwei der Befragten berichten, dass sie Plattenbeläge hergestellt haben. Einer der beiden hat im Rahmen einer 9-monatigen Maßnahme ein Zertifikat als Landschaftsgärtner erworben und die dort gelernten Fertigkeiten – Brunnen bauen, Bäume ausschneiden, Fußwege pflastern – in der Sozialen Arbeitsgelegenheit angewandt. Dort hat er ein überwuchertes Geländestück gereinigt, den Boden gepflastert und mit den Kindern des Kindergartens einen kleinen Spielwald errichtet. Somit sind einige der Befragten, die für hausmeisterliche Arbeiten eingesetzt werden, in der Lage, befestigte Flächen herzustellen. Sie können nicht das gesamte hier aufgeführte Spektrum an unterschiedlichen Schichten herstellen, aber sie verfügen über wesentliche Erfahrungen und einige haben ihr handwerkliches Geschick demonstrieren können.

d) Herstellen von Bauwerken in Außenanlagen: Die Auszubildenden bauen Mauern und Treppen, sie erstellen Wasseranlagen und sie statten Außenanlagen mit Pergolen, Zäunen, Rankvorrichtungen, Lärmschutzwänden, Sport- oder Spielgeräten aus.

Unter den Befragten befindet sich ein gelernter Maurer, der Mauern und Treppen herstellen kann, und auch der zertifizierte Landschaftsgärtner bringt eine der genannten Kompetenzen mit. Dieser hat es auch gelernt, Spielgeräte aufzustellen, und ist in der Lage, für die Kinder des Kindergartens eine Schaukel oder Wippe zu montieren.

e) Ausführen von vegetationstechnischen Arbeiten: Dieser Ausbildungsabschnitt beinhaltet das Planen und Durchführen von Pflanzungen – Stauden, Gehölze, Solitargehölze und Grünpflanzen – sowie Wechselbepflanzungen. Hierfür ist die Kenntnis der Ansprüche der Pflanzen und das Wissen über geeignete Standorte erforderlich.

In diesem Bereich verfügen die Befragten über Grundkenntnisse, sie zum Teil aus ihren Erfahrungen mit der Arbeit in eigenen Gärten mitbringen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Ausbildung zum Gärtner/zur Gärtnerin im Bereich Garten- und Landschaftsbau die Vermittlung einer Vielzahl von differenzierten und fachspezifischen Kompetenzen vorsieht, die bei den befragten Teilnehmenden in Sozialen Arbeitsgelegenheiten in gewissen Ansätzen vorhanden sind. Die Befragten haben sich im Laufe vorheriger beruflicher oder anderer Tätigkeiten sowie im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheiten grundlegende Kenntnisse erarbeitet und vertieft, die ihnen für eine Ausbildung zum Gärtner nutzen könnten. Es zeigt sich jedoch auch, dass das

beschriebene Ausbildungsberufsbild eine Vielzahl von Tätigkeiten und Kompetenzen beschreibt, die sich die Befragten noch erarbeiten müssten bzw. in die sie eingewiesen werden sollten, bevor eine verkürzte Ausbildung begonnen oder sogar eine Anmeldung zur Externenprüfung erfolgen könnte.

Fazit:

Die befragten Teilnehmer an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit im hausmeisterlichen Bereich verrichten Tätigkeiten und nutzen Kompetenzen, die sie im Anschluss an ihre Maßnahme weiterhin für gartenbauliche Tätigkeiten einsetzen können. Für sie ergeben sich folgende Anschlussmöglichkeiten.

1. Die Teilnehmer werden als Helfer im Bereich Gartenbau beschäftigt und bauen ihre bereits bestehenden Kompetenzen weiter aus. Wenn sie die gartenbaulichen Tätigkeiten nicht im hausmeisterlichen Bereich sondern eher in einer Baumschule, in einer Friedhofsgärtnerei oder im botanischen Garten ausüben, könnten sie dort weitere fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen. Eine Vermittlung in eine solche Tätigkeit im Rahmen einer regulären Anstellung würde für die Befragten eine Anerkennung ihrer bisher geleisteten Arbeit und ihres Lernprozesses in der Sozialen Arbeitsgelegenheit darstellen.

2. Die Befragten beginnen eine Ausbildung zum Gärtner, die sie in Absprache mit der zuständigen Stelle um ein paar Monate verkürzen können, wenn sie schon eine mehrjährige Tätigkeit als Helfer im Bereich Gartenbau absolviert haben oder wenn nach Einschätzung der Auszubildenden ihre Leistungen dies rechtfertigen. Eine Verkürzung um ein ganzes Jahr erscheint nicht vertretbar; der Abgleich der im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit genutzten Kompetenzen mit dem Ausbildungsberufsbild eines Gärtners/einer Gärtnerin zeigte zwar Überschneidungen auf, wies jedoch insgesamt auf einen noch bestehenden erheblichen Lern- und Praxisbedarf hin. Der Beginn einer (verkürzten) Ausbildung zum Gärtner würde für die Befragten nicht nur eine Anerkennung ihrer bisherigen Arbeit und Lernleistungen bedeuten sondern zudem ihre Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

3. Die Teilnehmer, die im Rahmen der Sozialen Arbeitsgelegenheit und/oder andernorts mehrjährige Erfahrungen im Gartenbaubereich erworben haben, könnten sich theoretisch zu einer Externenprüfung anmelden. Dazu wäre jedoch eine umfangreiche und intensive Vorbereitung notwendig, die bislang im Rahmen der Arbeitsgelegenheiten noch nicht erfolgte. Eine Zulassung zur Externenprüfung würde ebenfalls eine erhebliche Chance für die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten auf einen weiteren beruflichen Abschluss und damit auf bessere berufliche Perspektiven bedeuten. Zugleich stellt eine Zulassung zur Externenprüfung eine wesentliche Anerkennung der informell erworbenen Kenntnisse dar.

4. Eine weitere Option stellt die Kombination aus der ersten und dritten Anschlussmöglichkeit dar. Die Teilnehmer arbeiten zunächst als Helfer im Gartenbau in einer weiteren Einrichtung, sammeln dort weitere berufliche Erfahrungen und bereiten sich dabei auf eine Externenprüfung vor.

Es zeigt sich, dass die Soziale Arbeitsgelegenheit Gelegenheit bietet, umfangreiche Erfahrungen und Kompetenzen zu erwerben, die für weitere berufliche Anschlussmöglichkeiten potenziell eine wertvolle Basis darstellen. Unter den

von den Befragten geschilderten Umständen jedoch sind die Sozialen Arbeitsgelegenheiten im hausmeisterlichen Bereich derzeit nicht darauf ausgerichtet, dass ein Kompetenzerwerb in dem Maße stattfindet, der eine Zulassung zur Externenprüfung oder eine Verkürzung einer Ausbildung zulässt. Das heißt es finden in der Regel kaum flankierende Qualifizierungsmaßnahmen und nur wenig gezielte Einarbeitung und Betreuung statt. Zudem ist nicht bei allen Befragten das notwendige Wissen über berufliche Anschlussmöglichkeiten oder eine genügende Kenntnis über den eigenen Kompetenzzuwachs gegeben.¹⁴⁴ Um die derzeit bestehenden Möglichkeiten der Anerkennung nutzbar zu machen, müssten in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten eine umfangreiche Betreuung, gezielte Einarbeitung, zusätzliche Qualifizierungen und das Aufzeigen von Perspektiven erfolgen. Unter diesen Umständen würde die Soziale Arbeitsgelegenheit im hausmeisterlichen bzw. gartenbaulichen Bereich die Anerkennung informellen, lebenslangen Lernens ermöglichen und zugleich weitere berufliche Perspektiven eröffnen oder verbessern.

4.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Vergleich mit anderen kürzeren Arbeitsphasen zur Erprobung und Erweiterung von berufsrelevanten Kompetenzen stellen Soziale Arbeitsgelegenheiten eine Besonderheit dar. Sie zielen auf die Integration in den Arbeitsmarkt und richten sich in der Regel an Personen, deren berufliche Integrationschancen aufgrund von längerer Arbeitslosigkeit oder anderen persönlichen Hemmnissen oftmals besonders gering sind. Das Ziel von Seiten des Gesetzgebers besteht vorrangig darin, die Arbeitslosen wieder an die Erwerbsarbeit zu gewöhnen und dafür erforderliche grundlegende Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Dieses soll durch die Durchführung von Tätigkeiten, die im öffentlichen Interesse liegen und vor allem zusätzlich sind, erreicht werden.

Diese Zusätzlichkeit ist mit dem wiederholt anzutreffenden individuellen Anspruch, auch berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben, manchmal schwer vereinbar, da sie die Unterstützung der anderen Mitarbeitenden bei deren regulären Aufgaben und das Lernen durch das Beobachten und Nachahmen von Kolleginnen und Kollegen erschwert.¹⁴⁵ Die geforderte Zusätzlichkeit führt für manche Befragten zu einer Gratwanderung. Sie bewegen sich zwischen den Polen des isolierten Arbeitens auf der einen Seite und dem Gefühl des Ausgenutztwerdens auf der anderen Seite. Letzteres Gefühl trat bei den Befragten des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises nur selten auf, durch die Literatur wird das Profitieren von günstigen Arbeitskräften durch Soziale Arbeitsgelegenheiten jedoch vielfach belegt. Zudem genießen Soziale Arbeitsgelegenheiten ein geringes gesellschaftliches Ansehen, manche Befragte fühlen sich allein durch die umgangssprachlich genutzte Bezeichnung „Ein-Euro-Jobber“ abgewertet.

Diese besonderen Bedingungen könnten zu der Vermutung führen, dass ein Kompetenzerwerb in Sozialen Arbeitsgelegenheiten nur schwer erreichbar ist, weil die Voraussetzungen ungünstig sind und diese die Motivation der Betei-

¹⁴⁴ Vgl. Abschnitt 4.2.4.3

¹⁴⁵ Andererseits ist die Einhaltung des Prinzips der Zusätzlichkeit gesamtwirtschaftlich von großer Wichtigkeit, um eine Substitution regulärer Arbeit zu verhindern.

lichten schmälern. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen etwas anderes, wie in den folgenden Abschnitten erläutert wird. Ein besonderer Wert der Sozialen Arbeitsgelegenheiten besteht zudem darin, dass sie in erheblichem Maße die soziale Integration der Beschäftigten fördern, den Einstieg in berufliche Tätigkeiten nach einer längeren Unterbrechung der Erwerbsbiografie ermöglichen und auf diesem Wege wertvolle Potenziale erhalten bzw. neu schaffen. Soziale Arbeitsgelegenheiten bieten häufig die Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Handeln und haben oftmals ein deutliches Empowerment der Beteiligten zur Folge, was alle im Rahmen der Studie Befragten durchweg anerkannten und zu schätzen wussten.

Die Analyse der Interviews, die mit zwanzig zusätzlich Beschäftigten geführt wurden, zeigt, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten vielfältige Möglichkeiten für den Erwerb von überfachlichen und berufsfeldbezogenen fachlichen Kompetenzen bieten. Bei fast allen im Rahmen der Studie befragten Personen lässt sich ein Zugewinn an Kompetenzen und bei der Hälfte der Befragten zusätzlich eine Reaktivierung von bereits Erlerntem feststellen. Lediglich bei zwei Personen waren weder ein Neuerwerb noch eine Auffrischung von Kompetenzen zu identifizieren.

Die Studie offenbart zudem, dass Qualität und Quantität der erworbenen Kompetenzen durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden bzw. gezielt beeinflussbar sind. Dazu gehören das Einsatzfeld selbst, die Einführung und Betreuung der Beschäftigten, der Grad der Einbindung in ein Team, die Motivation, das Engagement und die Zukunftsperspektiven sowie in besonderer Weise auch ihr Reflexionsvermögen und die eingesetzten Lernstrategien. Gerade weil diese Voraussetzungen in den untersuchten Fällen so unterschiedlich ausfielen, kann aufgezeigt werden, welcher entscheidender Einfluss ihnen zukommt.

Zugleich wird deutlich, wie sehr sich die unterschiedlichen Faktoren gegenseitig beeinflussen. So wirkt sich beispielsweise das Aufgabenspektrum und das Anspruchsniveau der ausgeübten Tätigkeiten auf den Umfang der eingesetzten Lernstrategien und damit auch auf den Kompetenzerwerb aus. Die Integration in ein Arbeitsteam oder die beruflichen Perspektiven der Einzelnen stehen in engem Zusammenhang mit der Lernmotivation und damit ebenfalls mit dem Ausmaß der erworbenen Kompetenzen. Auch das Engagement des Individuums spielt eine zentrale Rolle für den letztendlichen Kompetenzerwerb: Förderliche Rahmenbedingungen können zwar unterstützend auf Lernmotivation und Kompetenzerwerb wirken, müssen aber vom Individuum auch erkannt und genutzt werden.

Förderliche Rahmenbedingungen sind von erheblichem Wert für den Gewinn bzw. die Vertiefung von berufsfachlich relevanten Kompetenzen. So zeigt sich, dass durch eine gezielte Einführung und Betreuung, durch Einbindung in ein Arbeitsteam, durch Rückmeldungen auf Arbeitsweise und -ergebnisse der Kompetenzerwerb gesteigert werden kann. Wenn durch Soziale Arbeitsgelegenheiten weiterhin die berufliche Integrationschancen verbessert werden sollen, ist die Gewährleistung einer gezielten und kontinuierlichen Betreuung an den Einsatzorten anzustreben.

Zu den neu erworbenen Kompetenzen gehören zunächst zentrale Schlüsselkompetenzen wie Selbstkompetenz (Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit,

Kreativität etc.), soziale Kompetenz (Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Menschenkenntnis, Verantwortung, Flexibilität, Engagement etc.). Diese sogenannten *soft skills* sind im Bereich sozialpflegerischer oder pädagogischer Arbeit (neben fachlichen Kompetenzen) von besonderer Wichtigkeit. Zusätzlich haben die Befragten jedoch auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen mit berufsfachlichem Bezug erworben. Dazu gehören bei den Befragten der vorliegenden Untersuchung Sprachförderung, Methoden des Bibliothekswesens, Anwendung von Computerprogrammen, Gartenarbeiten, Malerarbeiten, Umgang mit technischen Geräten und Werkzeugen, die Bedienung größerer Telefonanlagen, Beratung bei der Kleiderauswahl oder in einem Fall auch Leitungsaufgaben. Das von einigen Befragten erworbene theoretische Fachwissen beinhaltet neuere pädagogische Konzepte (Wissensvermittlung an Jugendliche, Erziehungskonzepte für Kinder), medizinisches Fachwissen (Wissen über geriatrische Erkrankungen) und gerontologisches Fachwissen.

Von nicht zu unterschätzendem Wert ist zudem ebenfalls das Empowerment, das einige der Befragten in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten erfahren haben, das erheblich zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls beigetragen hat und mit verstärkter sozialer Integration einherging.

Wesentliche Bedingung für eine Anerkennung dieser auf informellen Wegen erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten ist deren Identifikation. Diese setzt die Bewusstwerdung über die unterschiedlichen Lernwege und die erzielten Lernergebnisse voraus. In den Interviews zeigte sich, dass ein Bewusstsein über die neu hinzugewonnenen Kompetenzen nicht immer gegeben ist und diese sich oftmals erst nach mehrmaligem Nachfragen durch die Interviewerinnen erschließen. Zwei mögliche Erklärungen kommen in Frage.

Das mangelnde Bewusstsein von dem Kompetenzerwerb kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei den auf informellen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen oft um vielfältige, häufig breit gefächerte, nicht auf ein bestimmtes Lernziel hin systematisch erlangte und nicht eine entsprechende breite Fachlichkeit umfassende Fähigkeiten und Kompetenzen handelt, die von den Teilnehmenden nicht als solche erkannt werden. In den Sozialen Arbeitsgelegenheiten des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises Hannover findet zum Abschluss der Maßnahme zwar ein Gespräch statt, in dem jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin mit dem Koordinator des Beratungszentrums die im Beurteilungsbogen bescheinigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse diskutiert. Dieses Abschlussgespräch kann dazu beitragen, den Blick der Beteiligten für ihre eigenen Kompetenzen zu schärfen, es ersetzt aber keine systematische Kompetenzermittlung und findet zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Teilnehmenden die Ergebnisse dieses Gesprächs nicht mehr für ihre Lernbemühungen in der Maßnahme nutzen können. Zugleich ist bekannt, dass es zu den Aufgaben der Fallmanager in den ARGEen gehört, auf der Basis von Profiling weitere Qualifizierungs- und Beschäftigungswege zu erschließen, dass ihnen jedoch für eine vertiefende Kompetenzermittlung kaum die Zeit bleibt. Im Vorfeld der Anerkennung stellt sich also die Frage nach unterstützenden Rahmenbedingungen für die Reflexion, Identifikation und Dokumentation der erworbenen Kompetenzen, nach gezielter professioneller Beratung und ihrer Anbindung. Es ist zum Beispiel zu fragen, wie die Arbeit der Fallmanager so unterstützt werden kann, dass eine

möglichst früh einsetzende, auf einen gezielten Kompetenzerwerb ausgerichtete Betreuung der Teilnehmenden in Sozialen Arbeitsgelegenheiten gewährleistet werden kann.

Zum anderen ist das fehlende Wissen über die erlangten berufsrelevanten Kompetenzen auch auf unterschiedliche Motive für die Aufnahme der Arbeitsgelegenheit und die Erwartungen, die an eine entsprechende Arbeit geknüpft sind, zurückzuführen. Die in Arbeitsgelegenheiten beschäftigten Personen, die schon zu Beginn der Maßnahme eine Vorstellung von ihrer beruflichen Perspektive hatten und die an die Maßnahme eine konkrete Erwartung knüpften, haben auch im späteren Verlauf oder zum Ende der Maßnahme ein Bild davon, welche berufliche Richtung sie einschlagen können und welche Kompetenzen sie dafür benötigen.

In den Interviews finden sich eindeutige Hinweise darauf, dass Soziale Arbeitsgelegenheiten fundierte und von Praxiserfahrungen begleitete Einblicke in verschiedene Berufe und damit wertvolle Anregungen geben können. Dies führte bei manchen Befragten zu einer Änderung oder Festigung des bisherigen Berufswunsches. Für viele Teilnehmende allerdings bestand hinsichtlich ihres späteren Erwerbslebens weiterhin Unsicherheit. Von Seiten der Individuen fehlte es weniger an Ideen und Wünschen als an gezielten Informationen zu Einsatzfeldern, einzelnen Berufen und speziellen Weiterbildungen. Einigen Befragten fehlten Informationen und Beratung dazu, ob und wie Anschlüsse und Übergänge möglich sind, wie sie gestaltet und sowohl zeitlich als auch finanziell realisiert werden können. Was sich für die Befragten als Mangel an Informationen darstellt, ist gleichzeitig ein Zeichen dafür, dass auf der Seite der Berufe Anschlussmöglichkeiten, die auf Kompetenzstandards basieren, noch nicht systematisch geschaffen sind. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Der Abgleich der im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten gezeigten Kompetenzen mit den Ausbildungsinhalten ausgewählter Berufe ergibt deutliche Überschneidungen. Für die im Rahmen dieser Studie befragten Personen, die an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises Hannover teilnahmen, wurden vier Berufsfelder mit realen Anschlussmöglichkeiten identifiziert: „Soziales, Pädagogik“, „Dienstleistung“, „Landwirtschaft, Natur, Umwelt“ sowie „Verkehr, Logistik“. Innerhalb dieser vier Berufsfelder werden wiederum 60 Berufe benannt, die potenzielle Tätigkeitsfelder für die befragten Personen darstellen.

Interessant sind diese zumindest theoretisch bestehenden Anschlussmöglichkeiten zum einen für Personen ohne Berufsausbildung, die mit der Sozialen Arbeitsgelegenheit berufsbezogene Kompetenzen erwerben für Berufe, die ohne vorherige Ausbildung ausgeübt werden dürfen, für eine Berufsausbildung und einen entsprechenden Berufsabschluss. Aber auch bei Personen mit abgeschlossener Ausbildung ist im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten ein zusätzlicher Kompetenzerwerb erkennbar. In jedem Fall bedarf es – um ihn für das Erwerbsleben nutzen zu können – der Identifizierung und ggf. einer gezielten Weiterbildung.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Das gilt jedoch nicht für alle Befragten, für einige wäre eine Vermittlung bzw. Weiterqualifizierung aufgrund des Vorliegens persönlicher Hemmnisse schwierig.

Das Berufsfeld „Soziales, Pädagogik“ entspricht mit der größten Anzahl von identifizierten möglichen Anschlussberufen in besonderer Weise den Kompetenzen bzw. Qualifikationen der im Rahmen dieser Untersuchung befragten Personen. Anhand der Fallbeispiele Sozialhelfer/in/ Sozialassistent/in und Altenpfleger/in wird aufgezeigt, dass sich der Kompetenzerwerb in Sozialen Arbeitsgelegenheiten zu einem gewissen Anteil mit den Lernfeldern dieser Ausbildungsgänge deckt. Damit wird mit der Teilnahme an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit eine Anrechnung auf die Ausbildungszeit theoretisch möglich, die im Einzelfall natürlich eingehend zu prüfen ist. Voraussetzung ist jedoch, wie bereits konstatiert, die Identifikation des Zuwachses an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, bevor sie aufgegriffen, gezielt weiterentwickelt und anerkannt werden können.

Eine Möglichkeit der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen besteht in Deutschland über die Externenprüfung. Dabei handelt es sich – unter der Voraussetzung von entsprechenden Jahren der beruflichen Praxis und entsprechenden Tätigkeitsfeldern – um die Zulassung zu einer regulären Berufsabschlussprüfung mit praktischen und theoretischen Anteilen. Angesichts der von ihnen ausgeübten Tätigkeiten könnten sich – bei Nachweis von insgesamt genügend Praxisjahren – auch Teilnehmende an Sozialen Arbeitsgelegenheiten zu einer Externenprüfung zum Gärtner in der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau anmelden. Ein derartiges Vorhaben verspricht jedoch unter den gegenwärtigen Umständen wenig Erfolg, besonders dann nicht, wenn die Teilnehmenden auf diese Möglichkeit nicht vorbereitet sind, kaum Lerninitiativen ergreifen, das theoretische Lernen nicht gewohnt sind und sich unter Umständen seit Jahren nicht mehr auf eine Prüfung vorbereitet haben. Eine Alternative könnte darin bestehen, eine Form der Externenprüfung zu entwickeln, die auf alternative Weisen in der beruflichen Praxis erworbene Kompetenzen abfragt.

Insgesamt bleiben folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Soziale Arbeitsgelegenheiten bieten eine Vielzahl von Lernfeldern, in denen berufsrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden.
- Sie unterstützen die soziale Integration und Empowerment der Beteiligten, sie sichern und schaffen wertvolle Potenziale, die möglicher Weise auch für den gestiegenen Arbeitskräftebedarf zu nutzen sind.
- Der Kompetenzerwerb in Sozialen Arbeitsgelegenheiten wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Dazu gehören das Aufgabenspektrum und Anspruchsniveau der auszuübenden Tätigkeiten, die Form der Einführung und Betreuung, die Einbindung in ein Arbeitsteam, Rückmeldungen auf Arbeitsweise und -ergebnisse sowie die Motivation der Teilnehmenden.
- Es wurde eine beträchtliche Anzahl von Berufen identifiziert, in denen Kompetenzen gefordert sind, die in Sozialen Arbeitsgelegenheiten erworben werden. Somit stellen diese Berufe theoretisch eine Anschlussmöglichkeiten für die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten dar.

5. Ergebnisse und Empfehlungen

Forschung und Diskussion über Lernen im Prozess der Arbeit thematisieren bisher das Lernen in kürzeren Arbeitsphasen kaum. Die hier liegenden Potenziale werden zwar allgemein als selbstverständlich angenommen, im Einzelnen und in ihren Wechselwirkungen mit formalem Lernen aber weithin kaum zur Kenntnis genommen. Der Bedeutungsgehalt von befristet öffentlich geförderter Beschäftigung, Praktika und anderen kürzeren Arbeitsphasen für einen zwar begrenzten, offenbar aber für Übergänge ins Beschäftigungssystem besonders wichtigen Kompetenzerwerb, wird häufig noch wenig wertgeschätzt.

Von daher ist es Ziel der Studie, anhand ausgewählter Beispiele zu prüfen, inwieweit im Rahmen kurzfristiger Tätigkeiten für das Erwerbsleben relevante Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden, und entsprechende berufliche Felder zu ermitteln, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Transfer und perspektivisch auch für eine Anerkennung bieten. Exemplarisch wurden zwei unterschiedliche Felder und damit Personengruppen ausgewählt: Die Teilnehmenden am Praktikum für die Umwelt der Commerzbank bewegen sich in einem Feld mit hohem fachlichem Bezug, die Teilnehmenden an öffentlich geförderter Beschäftigung leisten im Rahmen von Sozialen Arbeitsgelegenheiten Aufgaben mit fach-praktischem oder fachlich sozialem Bezug. Während bei den Praktikantinnen und Praktikanten der Transfer des Kompetenzerwerbs in den hochschulischen Kontext im Fokus steht, ist die berufliche Anschlussfähigkeit der erworbenen Kompetenzen für die Beschäftigten in Arbeitsgelegenheiten bedeutsam.

Die Studie basiert auf leitfadengestützten Interviews mit insgesamt fast 40 Personen, die jeweils zur Hälfte in Sozialen Arbeitsgelegenheiten und in Praktika für die Umwelt beschäftigt sind.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudien anhand der forschungsleitenden Fragen erörtert und gebündelt.¹⁴⁷ Daran schließen sich Empfehlungen an, die auf die Instrumente Praktikum und Soziale Arbeitsgelegenheit zielen, und solche, die im weitesten Sinne bildungspolitische Handlungsfelder darstellen und einen Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit leisten können.

5.1 Kompetenzerwerb in kürzeren Arbeitsphasen

Zur Beantwortung der Frage nach dem Kompetenzerwerb in kürzeren Tätigkeiten und den Anschlussmöglichkeiten an weitere Lern- und Praxisfelder werden in der vorliegenden Studie zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen untersucht. Auf der einen Seite stehen die Praktikantinnen und Praktikanten für die Umwelt, die im Praktikum dem im Studium theoretisch Erlernten einen praktischen Bezug geben, potenzielle Arbeitsfelder kennenlernen und auch ihre berufliche Qualifikation verbessern möchten. Diese Zielgruppe steht in der

¹⁴⁷ Die detaillierten Ergebnisse der Teilstudien sind für das Praktikum für die Umwelt in Kapitel 3 und für die Sozialen Arbeitsgelegenheiten in Kapitel 4 dargestellt, an deren Ende sich jeweils eine Zusammenfassung befindet.

Regel am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn, ist hoch qualifiziert, hat relativ aussichtsreiche berufliche Perspektiven und bringt eine hohe Lernmotivation mit. Auf der anderen Seite stehen die Teilnehmenden an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit, die in der Regel nach einer längeren Arbeitsunterbrechung wieder an die Erwerbsarbeit herangeführt werden und die sich von der Sozialen Arbeitsgelegenheit einen geregelten Alltag, eine neue Aufgabe und im Bestfall den (Wieder-)Einstieg in eine reguläre Beschäftigung erhoffen. Diese Gruppe blickt auf eine Zeit der Erwerbstätigkeit und/oder der Erwerbsunterbrechung zurück und ist im Vergleich zur ersten Zielgruppe überwiegend beruflich geringer qualifiziert. Die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind mit einer vergleichsweise deutlich schlechteren beruflichen Perspektive konfrontiert und ihre Lernmotivation fällt unterschiedlich hoch aus.

Die gemeinsamen Fragestellungen für beide Teilstudien lauten:

- Inwiefern werden in kürzeren Arbeitsphasen auf informellem Wege Kompetenzen erworben, die für andere berufliche und außerberufliche Zusammenhänge nutzbar sind? Welche Rahmenbedingungen sind für den Kompetenzerwerb förderlich?
- Wie werden Lernerfolge in kürzeren Arbeitsphasen identifiziert, reflektiert und dokumentiert und inwiefern sehen die Befragten einen Nutzen für ihre weitere berufliche Perspektive bzw. für das Studium?

Im Hinblick auf eine mögliche Anerkennung der geleisteten Tätigkeiten und dabei erworbenen Kompetenzen fallen die Fragen für die beiden untersuchten Zielgruppen unterschiedlich aus:

- Inwiefern können durch eine gezieltere Verknüpfung von Praktikum und Studium der Wert von Praxiserfahrungen gesteigert und Lernerfolge optimiert werden? (Optimierung der Prozesse zwischen Hochschulen, Praktikumsfeldern und beruflichen Einsatzgebieten)
- Welche beruflichen Anschlussmöglichkeiten (Arbeitsfelder, Weiterbildung) existieren bzw. sollten für Teilnehmende an Sozialen Arbeitsgelegenheiten geschaffen werden und welche Formen der Anerkennung sind möglich?

Kompetenzerwerb und Rahmenbedingungen

In beiden Teilstudien zeigt sich, dass auch in kürzeren Arbeitsphasen erhebliche Potenziale eines direkt auf berufliche Tätigkeiten bezogenen, höchst relevanten Kompetenzerwerbes liegen. Das gilt sowohl für direkt fachliche als auch für überfachliche Kompetenzen.

Im Bereich zentraler Schlüsselkompetenzen lassen sich u.a. die Stärkung der Fähigkeit zu selbstständiger Arbeit oder eine Verbesserung der Konflikt- und Problemlösekompetenz nennen. Gefördert werden auch andere überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise Organisationsvermögen, oder soziale und personale Kompetenzen, wie die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit eigenen Grenzen oder den Grenzen anderer Personen. Darüber hinaus erwerben die Befragten je nach Einsatzbereich praktische und handwerkliche Fertigkeiten oder auch ein weitreichendes Fachwissen in den Bereichen Naturwissen-

schaften, Geografie, Ornithologie sowie Medizin, Pädagogik, Gerontologie und Ernährungswissenschaften.

Für beide Arbeitsfelder lassen sich positive Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb identifizieren, wie beispielsweise die Einbindung der befragten Personen in konkrete Arbeitsfelder. Im Untersuchungsfeld Praktikum zeigt sich der positive Einfluss, den die Vorbereitung auf und die Einführung in das Aufgabengebiet des jeweiligen Feldes auf den Lernerfolg haben. Aber auch bei den Arbeitsgelegenheiten wird deutlich, dass diejenigen, die eine umfassende Einführung und Betreuung erfahren, vielfältigere Lernformen und ein größeres Repertoire an neu erlernten Kompetenzen entwickeln, als diejenigen, die überwiegend auf sich allein gestellt sind. Einen besonders hohen Nutzen aus der Sozialen Arbeitsgelegenheit ziehen vor allem diejenigen, die von vornherein relativ klare Vorstellungen von ihrer beruflichen Weiterentwicklung im Anschluss an die Soziale Arbeitsgelegenheit hatten, unabhängig davon, ob diese nun in einer beruflichen Tätigkeit, einer Aus- oder Weiterbildung liegt.

Der prägende Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Motivation und Lernbereitschaft der Teilnehmenden und damit auf den Kompetenzerwerb gilt für beide von den Voraussetzungen der Teilnehmenden her sehr unterschiedlichen Felder. So stellen die Vorbereitung und Einführung in die Tätigkeiten und das Umfeld entscheidende Erfolgsbedingungen dar. Zu diesen Voraussetzungen zählt auch die gute Einbindung in das jeweilige Team. Ist dies im Praktikum für die Umwelt weitgehend unproblematisch möglich, sind bei den Arbeitsgelegenheiten strukturelle Probleme erkennbar. Die „Zusätzlichkeit“ der geschaffenen Arbeitsgelegenheiten – eine beschäftigungspolitische Setzung und für die festangestellten Arbeitskräfte ein wichtiges Signal – stellt für die Teilnehmenden an Arbeitsgelegenheiten vielfach ein Hindernis dar, weil ihnen berufsspezifisches Alltagshandeln zum Teil verwehrt bleibt und damit in diesen Feldern auch das Lernen im Prozess der Arbeit. Es zeigt sich in beiden Untersuchungsfeldern, dass das Aufgabenspektrum und das Anspruchsniveau erwartungsgemäß erheblichen Einfluss auf die Lernprozesse haben. Die Grenzen bei den Tätigkeiten in Sozialen Arbeitsgelegenheiten sind strukturell bedingt und lassen sich hier nicht auflösen, ihre Erwähnung deutet aber auf die Notwendigkeit hin, die Zielsetzung dieser Maßnahme zu überdenken, um gegebenenfalls eine höhere Integration zu ermöglichen und gleichzeitig Missbrauch zu unterbinden.

Ist bei den Arbeitsgelegenheiten in einer Reihe von Fällen die soziale Integration ein wichtiger Faktor, kann darüber hinaus bei beiden Feldern von einem wesentlichen Moment des berufsbezogenen Empowerments ausgegangen werden. Auch wenn hinsichtlich der Ausgangsbedingungen eine Vergleichbarkeit der Felder nicht gegeben ist, zeigt sich doch, dass eine professionelle Unterstützung und Begleitung das Lernen im Prozess der Arbeit in kürzeren Praxisphasen in nicht unerheblichem Maße fördert. Vom Prinzip her durchaus vergleichbar sind auch die Reaktivierung und Stärkung bereits vorhandener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass in Arbeitsgelegenheiten tätige Menschen vielfach an frühere Lernprozesse und Arbeitserfahrungen anknüpfen, während die Studierenden in den Hochschulen erworbenes Wissen in einen Anwendungszusammenhang bringen und mit Praxiserfahrungen verknüpfen.

Reflexion und Bewertung des Kompetenzerwerbs

Bei der Befragung der Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten wird deutlich, dass ihnen häufig das Bewusstsein für die Lernpotenziale im Rahmen dieser Tätigkeit fehlt und sie Schwierigkeiten bei der Reflexion und Identifikation ihrer Kompetenzen haben. Dieses mangelnde Bewusstsein kann auf mehrere Faktoren zurück geführt werden. Dazu gehört zum einen der Charakter des informellen Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen selbst – unspezifische, breit gefächerte, nicht auf ein bestimmtes Lernziel hin ausgerichtete Fähigkeiten sind schwerer zu erkennen. Zum anderen können auch eine fehlende berufliche Perspektive und damit verbunden mangelnde Motivation, aber auch fehlendes Selbstvertrauen den Blick auf die erlangten Kompetenzen verstellen.

Die in einer Arbeitsgelegenheit tätigen Befragten äußern unterschiedliche Erwartungen dazu, wie und durch wen eine Dokumentation ihrer Tätigkeiten und der erworbenen Kompetenzen erfolgen sollte. Manche wünschen sich, dass die Kolleginnen und Kollegen oder die jeweilige vorgesetzte Person ihre Kompetenzen erfassen und für ein Zeugnis aufbereiten. Von einem Zeugnis versprechen sich viele einen erleichterten Übergang in ein anderes Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnis. Andere halten ein Zeugnis für überflüssig, sie wollen ihre Kompetenzen direkt im Vorstellungsgespräch anbringen.

Üblicher Weise stellt die Einrichtung zum Abschluss der Maßnahme einen Beurteilungsbogen aus, den der Koordinator der Beratungsstelle mit den Teilnehmenden in dem Abschlussgespräch bespricht. Das zum Teil fehlende Reflexionsvermögen und das mangelnde dafür notwendige Selbstvertrauen deuten aber auf einen weit höheren und zeitlich früheren Unterstützungs- und Beratungsbedarf bei der Kompetenzermittlung hin. Der Einsatz qualifizierter Beratung und ausgefeilter Instrumente könnte maßgeblich dazu beitragen, dass informelle Lernprozesse und dabei erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen bewusst gemacht, reflektiert und – besonders bei Anknüpfungsmöglichkeiten – auch weiterentwickelt werden.

Die Dokumentation von Lernergebnissen ist im Praktikum für die Umwelt anders geregelt. Die Praktikantinnen und Praktikanten fassen ihre Tätigkeit in einem Bericht zusammen und reflektieren sie dabei noch einmal. Die Befragten zeigten kaum Schwierigkeiten bei der Identifizierung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen. Probleme deuteten sich eher auf einer abstrakteren Ebene an, beim Konstruieren einer Verbindung von hochschulischer Bildung und der praktischen Arbeit bzw. im fehlenden Bezug zu Theorieansätzen.

Ein Bedarf an weiterer konzeptioneller Arbeit liegt, so kann hier festgestellt werden, an beiden Seiten der Schnittstellen zwischen Praktikum und Hochschule, also in der gezielteren Nutzung der Potenziale des Praktikums durch die Vorbereitung in der Hochschule und in einem verbesserten Übergangsprozess nach dem Praktikum mit zwei Zielrichtungen. Je nach Studienphase geht es entweder um ein Einbringen der erworbenen Kompetenzen in das weitere Studium oder um eine Nutzung der Lernergebnisse für die Studienabschlussphase und für die berufliche Integration.

Verknüpfung von Praktikum und Studium

Es ist für einzelne Hochschulen sicher nicht möglich, jeweils eine sehr konkrete Vorbereitung der Studierenden auf die Praxisfelder zu leisten. Dazu sind diese zu unterschiedlich, schließlich stellen die Studierenden, die ins Praktikum für die Umwelt integriert sind, jeweils nur einen kleineren Teil der von der Hochschule zu betreuenden Praktikantinnen und Praktikanten. Was aber die Hochschulen leisten können, ist die Initiierung einer Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Lernen in der Arbeit und eine methodische Vorbereitung auf Praktikumsphasen. Letztere kann sich auf Konzepte des forschenden Lernens in der Arbeit, auf Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden beziehen. So können die Studierenden beispielsweise den sinnvollen Umgang mit Lerntagebüchern erproben oder mit Methoden der Selbstreflexion bezüglich Lernens in der Arbeit vertraut gemacht werden.

Gleichzeitig muss die berufliche oder studienbezogene Perspektive, die sich durch das Praktikum möglicherweise konkretisiert, wiederum vorbereitet und innerhalb der Lehre bearbeitet werden. Dabei geht es um strukturierte und reflektierende Berichte, die in der Lerngruppe der Hochschule unter Begleitung durch wissenschaftliches Personal aufgearbeitet und in Beziehung zu den fachlichen Studieninhalten gebracht werden. Auf diese Weise würden die für Praktika vergebenen Leistungspunkte nicht, wie derzeit üblich, pauschal für nicht näher bekanntes Praxislernen vergeben, sondern für eingebundenes, reflektiertes Arbeiten über den Kompetenzerwerb der Studierenden.

Auf diese Weise kann es auch gelingen, die Aufmerksamkeit der Hochschulen auf das Lernen im Praktikum zu erhöhen und eine Anerkennung des dort stattfindenden Kompetenzerwerbs zu erreichen. Im besten Fall kann das Lernen im Praktikum auch evaluierende Funktionen für die hochschulische Lehre einnehmen, wenn die Frage thematisiert wird, welche Bedeutung bestimmte Teile der gelehrten Inhalte und Methoden im Praxisfeld haben und wie geeignet hochschulische Vermittlungsprozesse sind.

Anschlussmöglichkeiten an Soziale Arbeitsgelegenheiten

Für die Sozialen Arbeitsgelegenheiten werden beispielhaft Berufsfelder und einzelne Referenzberufe aufgezeigt, die Anknüpfungsmöglichkeiten für den Transfer und perspektivisch auch für eine formale Anerkennung der im Rahmen dieser Beschäftigung erlangten Kompetenzen bieten. In der vorliegenden Untersuchung wurden vier unterschiedliche Berufsfelder mit hinsichtlich des Kompetenzerwerbs realen Anschlussmöglichkeiten für die Personen identifiziert, die an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises Hannover teilnahmen: „Soziales, Pädagogik“, „Dienstleistung“, „Landwirtschaft, Natur, Umwelt“ sowie „Verkehr, Logistik“. Für die Ausübung der Berufe in diesen vier Berufsfeldern sind Kompetenzen gefordert, die die befragten Personen im Rahmen ihrer Sozialen Arbeitsgelegenheit erworben oder vertieft haben. Somit findet sich hier eine Vielzahl von potenziellen beruflichen Tätigkeitsfeldern für die Befragten.

Zusätzlich zu dieser generellen Analyse der Berufsfelder wurde in drei Fallbeispielen überprüft, inwiefern die Lernerfolge der befragten Personen in den Tätigkeitsfeldern Pädagogik, Seniorenbetreuung und Hausmeisterarbeiten mit den Ausbildungsinhalten ausgewählter Berufe – Sozialhelfer/in/ Sozialas-

sistent/in, Altenpfleger/in und Gärtner/in bzw. Helfer/in im Gartenbau – übereinstimmen und ob diese Übereinstimmungen eine Anerkennung der in den Sozialen Arbeitsgelegenheiten informell erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten grundsätzlich rechtfertigen.

Es zeigt sich, dass die im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit im Kindergarten ausgeführten Tätigkeiten zum Erwerb umfangreicher Praxiserfahrungen, zu Wissen und Kompetenzen führen können, die in deutlichem Bezug zu den Inhalten von fünf der acht vorgesehenen Lernfelder der Ausbildung zum/zur Sozialhelfer/in/Sozialassistent/in stehen. Auch wenn der Großteil der geforderten theoretischen Grundlagen der Ausbildung in einer Arbeitsgelegenheit nicht vermittelt werden, ergeben sich doch Hinweise darauf, dass durch die praktische Arbeit – unterstützt durch eine intensive Einbindung ins Arbeitsteam – einige Schwerpunkte der Ausbildung bereits abgedeckt und die entsprechenden Kompetenzen erlangt werden. Die Anerkennung dieser Kompetenzen auf Basis einer systematischen Kompetenzdokumentation und -überprüfung beispielsweise durch eine Verkürzung der Ausbildungszeit könnte dazu beitragen, Redundanzen zu vermeiden, entstandene Potenziale unmittelbarer zu nutzen und die Motivation zum Weiterlernen zu erhöhen.

Bei der Gegenüberstellung der Lerninhalte der Altenpflegeausbildung und der beruflichen Praxis in der Sozialen Arbeitsgelegenheit wird ebenfalls deutlich, dass berufsrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben wurden, wenngleich die Auflage der Zusätzlichkeit der Aufgaben nur in Ansätzen die Ausübung pflegerische Tätigkeiten erlaubt und damit ein wichtiger beruflicher Praxisteil fehlt. Somit wäre auch in diesem Bereich eine Anerkennung bisheriger Lernleistungen grundsätzlich möglich, zumal es sich hier um eine Ausbildung mit hohen Praxisanteilen handelt. Eine wichtige Grundlage hierfür stellen auch in diesem Fall die Identifizierung der Kompetenzen, die Feststellung des Niveaus und die Entsprechung mit Ausbildungsinhalten dar.

Das dritte Fallbeispiel Gärtner/in bzw. Helfer/in im Gartenbau ist insofern besonders interessant, weil deutlich wird, welche Anerkennungsmöglichkeiten auf dem Weg zum Abschluss dieses Berufes bereits bestehen, die theoretisch durch Teilnehmende an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit genutzt werden könnten. Die Teilnehmenden, die im hausmeisterlichen Bereich tätig sind, könnten im Anschluss an die Soziale Arbeitsgelegenheit als Helfer/in im Bereich Garten- und Landschaftsbau eine Anstellung finden, sie könnten eine verkürzte Ausbildung zum Gärtner bzw. zur Gärtnerin absolvieren oder sie könnten – sofern genügend Praxisjahre vorhanden sind – über eine Externenprüfung einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf im Bereich Gartenbau erwerben. Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich jedoch, dass die letzten beiden Möglichkeiten der Anerkennung für die Befragten unter den beschriebenen Umständen wenig realistisch erscheinen. Aufgrund fehlender beruflicher Perspektiven und fehlender Betreuung am Einsatzort haben die Befragten ihre Lernpotenziale nicht in dem Maß ausgeschöpft, wie es ihnen unter anderen Umständen vielleicht möglich gewesen wäre, um wesentliche Kompetenzen und Fachwissen zu erwerben. Sie führen allerdings Tätigkeiten aus und setzen dabei Kompetenzen ein, die zum Ausbildungsbild des Gärtners bzw. der Gärtnerin gehören.

Der Abgleich der in Sozialen Arbeitsgelegenheiten erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Ausbildungsinhalten ausgewählter Berufe ergibt zusammengenommen, dass in diesen öffentlich geförderten Maßnahmen Kompetenzen mit deutlichem berufsfachlichem Bezug erworben werden. Insofern besteht theoretisch für eine Reihe der Teilnehmenden die Möglichkeit eines beruflichen Anschlusses und damit der Anerkennung ihrer erworbenen Kompetenzen – beispielsweise in Form der Zulassung zur Externenprüfung oder einer Verkürzung von Ausbildungszeiten.

In der Realität aber spielen diese Möglichkeiten aus mehreren Gründen keine Rolle. Die mangelnde Kenntnis der eigenen Kompetenzen und die häufig fehlende qualifizierte Begleitung bei den notwendigen Schritten Kompetenzfeststellung, Zielformulierung und Weiterentwicklung lassen sich mit geeigneten unterstützenden Maßnahmen überwinden. Deutlich schwieriger ist es hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen. Auf die derzeit bestehende Form der Externenprüfung sind die Teilnehmenden durch die Soziale Arbeitsgelegenheit nicht genügend vorbereitet und eine Verkürzung der Ausbildungszeit ist in vielen Berufen zwar möglich, diese beruht jedoch in erster Linie auf einer höheren Schulbildung und nur in Einzelfällen auf in der Praxis erworbenen Kompetenzen.¹⁴⁸

5.2 Empfehlungen

Nicht nur im Prozess längerer, auch in kürzeren Arbeitsphasen, wie den untersuchten Feldern Praktikum für die Umwelt und Soziale Arbeitsgelegenheiten, erfolgen ein für das Berufsleben relevanter Kompetenzzuwachs und eine Vertiefung bisheriger Wissens- und Könnensbestände. Das belegen die Befunde dieser Studie eindeutig. Es wird aber auch deutlich, dass der Kompetenzerwerb sehr von den Rahmenbedingungen abhängig ist und es in der Regel an Wegen und Verfahren mangelt, die Ergebnisse dieser Lernprozesse zu sichern, ihnen Wertschätzung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene oder gar eine formale Anerkennung widerfahren zu lassen, sie transferierbar und damit sowohl für die Individuen als auch das Studium und den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen.

Von daher beziehen sich die Empfehlungen einerseits auf die Instrumente Praktikum und Soziale Arbeitsgelegenheit und enthalten Vorschläge zu ihrer Modifizierung und andererseits auf die gestalterische Ebene der Bildungspolitik zur Erhöhung der Durchlässigkeit. Dabei handelt es sich zum Teil um konkrete, modellhaft zu entwickelnde Schritte und Ansätze und zum Teil um für die Gestaltung von Übergängen grundsätzlich wichtige, längerfristig zu realisierende Maßnahmen und Wege.

¹⁴⁸ Siehe Anhang 7. Eine Verkürzung von Ausbildungszeiten auf der Basis von Berufserfahrungen ist grundsätzlich möglich. Darüber wird jedoch in der Regel erst im Laufe der Ausbildung entschieden, und zwar auf der Basis der Leistungsbeurteilung durch die Ausbildenden. Eine interessante und weitgehend geregelte Form der Anerkennung von Praxiszeiten besteht hingegen für Jugendliche. Diese können in manchen Berufen die Ausbildungszeit um bis zu sechs Monate verkürzen, wenn sie entsprechende Qualifizierungsbausteine absolviert und ein ausbildungsvorbereitendes Praktikum mit einer Dauer von 6 bis 12 Monaten erfolgreich abgeschlossen haben.

5.2.1 Empfehlungen auf Ebene der Instrumente

Qualität und Quantität der erworbenen Kompetenzen werden durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Dazu gehören das Einsatzfeld selbst, die Vorbereitung, die Einarbeitung und die Betreuung, das Qualifikationsniveau und nicht zuletzt auch das individuelle Reflexionsvermögen. Um die in kürzeren Arbeitsphasen liegenden Chancen eines berufsbezogenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs zu nutzen, betreffen die Empfehlungen auf Ebene der Instrumente die Gestaltung der Rahmenbedingungen zur Optimierung des Kompetenzerwerbs und zur Reflexion und Identifizierung von Kompetenzen.

Optimierung des Kompetenzerwerbs

Die gezielte Vorbereitung auf und Einarbeitung in das Arbeitsfeld, die Betreuung während der Arbeitsphase, das Vorhandensein einer Ansprechperson und die soziale Integration am Arbeitsplatz sind Maßnahmen, die deutlich zur Erhöhung der Lernhaltigkeit von auch kürzeren Arbeitsphasen beitragen. Während sie im Praktikum für die Umwelt weitgehend praktiziert werden, sind diese Rahmenbedingungen bei den Arbeitsgelegenheiten konzeptionell nicht vorgesehen und von daher eher sporadisch anzutreffen. Um die Lernpotenziale aber soweit wie möglich auszuschöpfen, sollten sie in das Konzept von Sozialen Arbeitsgelegenheiten systematisch Eingang finden.

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs innerhalb kürzerer Arbeitsphasen ist die Teilnahme an ausgewählten qualifizierenden Modulen, die möglichst passgenau an vorhandene Wissens- und Könnensbestände anknüpfen und diese gezielt erweitern. Das gilt sowohl für die in Sozialen Arbeitsgelegenheiten Beschäftigten als auch für die Praktikantinnen und Praktikanten. An einzelnen Praktikumsstellen sind bereits gezielte Weiterbildungen implementiert. Für die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten dürfte diese Maßnahme zudem auch zur Verbesserung ihrer aktuell eher geringen Chancen auf anschließende Vermittlung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung beitragen.

Zur Unterstützung der Betreuenden und zur Sicherstellung der Qualität ihrer Beratung empfiehlt sich auch für sie ein erleichterter Zugang zu Fortbildungen und die Möglichkeit zum Austausch untereinander.

Außerdem sollte grundsätzlich darüber nachgedacht werden, wie die durch die Maßgabe der Zusätzlichkeit bedingte Beschränkung des Kompetenzerwerbs überwunden werden kann.

Reflexion und Sichtbarmachung von Kompetenzen

Um den Zuwachs an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzugreifen und mit Blick auf das Studium oder die Erwerbstätigkeit gezielt weiterzuentwickeln, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Individuen sich sowohl der Lernhaltigkeit ihrer Tätigkeiten als auch ihrer bereits erworbenen Kompetenzen und damit ihrer Lernwege und der erzielten Lernergebnisse bewusst sind.

Da die meisten Menschen nicht gewohnt sind, ihr Tun und ihre informellen Lernprozesse wie auch die dabei erworbenen Kompetenzen zu reflektieren, fehlt häufig ein Bewusstsein dafür. Das zeigt sich vor allem bei den in Arbeits-

gelegenheiten Beschäftigten, bei denen es oft mehrmaligen Nachfragens bedurfte, bis sie ihre neu erworbenen und im Tätigkeitsfeld eingesetzten Kompetenzen erkannten.

Die Kenntnis der eigenen Kompetenzen aber, ihre Reflexion, Identifizierung und Dokumentation stellen wesentliche Voraussetzungen für ihre Weiterentwicklung dar und bilden eine wichtige Grundlage für ihre Wertschätzung und Anerkennung. Dieser Prozess der Selbstreflexion ist vergleichsweise aufwändig und bedarf in der Regel einer begleitenden qualifizierten Beratung. Die in den ARGEen durchgeführten Profilings knüpfen an den Grundgedanken der Weiterentwicklung zwar an, in dem zur Verfügung stehenden zeitlichen und institutionellen Rahmen aber ist dieser Prozess nicht leistbar.

Von daher wird empfohlen, die Reflexion, Identifizierung und Dokumentation wie auch die Beratung zur weiteren Kompetenzentwicklung in die Konzeption von Arbeitsgelegenheiten systematisch als Prozess über die Laufzeit einzubeziehen und bei Weiterbildungseinrichtungen mit dafür qualifizierter Beratung anzusiedeln. Als ausgefeiltes, systematisch-biographisch angelegtes, durch qualifizierte Beratung begleitetes und bundesweit verbreitetes Instrument bietet sich für diesen Prozess beispielsweise der ProfilPASS an.

Bei den Studierenden in Praktika bedarf es systematischer Bezüge zwischen den im Studium erworbenen Kompetenzen und dem Lernen im Praktikum. Aktiv werden müssen hier die Hochschulen, von den Praktikum gebenden Stellen kann dies nur erwartet werden, wenn es eine Finanzierung der Praktikumsstrukturen gibt, wie dies beim Praktikum für die Umwelt der Fall ist oder der Mehrwert der Praktikumstätigkeit dies ermöglicht.

5.2.2 Empfehlungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit

Um die in der Wissensgesellschaft erforderlichen Potenziale der Individuen für Deutschland ausschöpfen zu können, müssen bestehende Zugänge zu Bildung und Lernen besser nutzbar gemacht, neue Zugänge geschaffen und Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden. Dafür zeichnen sich folgende Handlungsfelder ab:

Herstellung von Transparenz über bestehende Verfahren

In Deutschland existiert eine Reihe von Verfahren, die dem Gedanken der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen Rechnung tragen. Neben traditionellen Übergängen haben sich auf Initiative der Bildungspolitik auch alternative Möglichkeiten herausgebildet, die grundsätzlich einen Beitrag zur stärkeren Teilhabe an Bildung und der Erhöhung des Bildungsniveaus und im weiteren zur Deckung des Fachkräftebedarfs leisten können. Die Praxis zeigt aber, dass diese Verfahren bisher wenig in Anspruch genommen werden. Die Gründe dafür liegen zum einen in den Verfahren selbst, zum anderen sind sie potenziellen Nutzerinnen und Nutzern wenig bekannt, unübersichtlich und zudem schwer zugänglich.

So sahen die befragten Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten in der Regel für sich – wenn überhaupt – nur den Weg einer beruflichen Aus- oder Fortbildung, eine Aussicht, die sie zeitlich und auch finanziell schreckte. Die am Rande des Interviews gegebenen Hinweise beispielsweise auf Mög-

lichkeiten einer auf Kompetenzfeststellung basierenden Zielfindung und individuellen Beratung oder auf Instrumente wie die Externenprüfung stießen auf großes Interesse.

Da davon auszugehen ist, dass der geringe Bekanntheitsgrad der Verfahren eine Ursache für ihre vergleichsweise geringe Inanspruchnahme darstellt, sollten Informationen dazu, ob und welche Anschlüsse und Übergänge möglich sind, transparent und publik gemacht werden. Weitere wichtige Informationen betreffen die Ausgestaltung der Verfahren, ihre zeitlichen und auch finanziellen Realisierungswege sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen.

Neben einer groß angelegten Kampagne empfiehlt sich zur Herstellung von Transparenz über die bestehenden Verfahren die gezielte Ansprache von relevanten Mittlerinnen und Mittlern. Denkbar wäre beispielsweise eine klar strukturierte Broschüre zum Nachschlagen, die über das Internet abrufbar und zur Vertiefung mit den Verfahren verknüpft ist. Als relevante Ansprechpersonen und Institutionen zeichnen sich aus dieser Studie die Koordinatorinnen und Koordinatoren von Arbeitsgelegenheiten, die Agenturen für Arbeit, Weiterbildungseinrichtungen und hochschulische Einrichtungen ab.

Ausweitung von Portfolioansätzen als Grundlage für die Anerkennung

Für die in anderen europäischen Ländern praktizierten Ansätze zur Anerkennung von auch informell erworbenen Kompetenzen stellen die Feststellung der Kompetenzen und ihre Sammlung in Form eines Portfolios eine wesentliche Grundlage für eine Anerkennung dar, unabhängig davon, ob es sich um Anerkennung im Sinne einer Zulassung zu weiteren Bildungsgängen oder Prüfungen oder im Sinne einer Lernzeitverkürzung handelt. An diese Verfahren sollte angeknüpft werden.

Mit der Entwicklung und Implementation von ausgefeilten Verfahren der Kompetenzfeststellung, unabhängig vom Ort ihres Erwerbs, ist Deutschland bereits einen wichtigen vorbereitenden Schritt in Richtung Wertschätzung und formale Anerkennung gegangen. Für weitere Entwicklungen in Richtung Anerkennung bietet es sich an, den Portfolioansatz weiter zu verfolgen und auf dieser Basis für ausgewählte, bisher nicht geregelte Berufe Verfahren der Validierung von Lernleistungen zu entwickeln und zu erproben. Dabei sollten die Erfahrungen der anderen Länder, insbesondere die von Österreich und der Schweiz als Länder mit einem vergleichbaren Bildungssystem, Berücksichtigung finden.

Die Empfehlung zur Ausweitung von Portfolioansätzen zielt damit einerseits auf die Nutzung dieser Ansätze für die Entwicklung von Wegen der Anerkennung von auf informellen und anderen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Andererseits zielt diese Empfehlung zur Ausweitung von Portfolioansätzen auf Maßnahmen zu ihrer breiteren Implementation und in der Folge zunehmenden Inanspruchnahme und Wertschätzung der Ergebnisse, wie beispielsweise Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung und qualifizierte Beratung. Besonders dabei im Fokus sind die Feststellung von Kompetenzen, die Formulierung von Zielen und die Ermittlung des weiteren Qualifizierungsbedarfs zur Bewältigung von Umbruchphasen, wie sie die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten und auch die Praktikantinnen und Praktikanten beim Übergang von Studium ins Erwerbsleben erleben.

Auch für die folgenden Ansätze ist die Kompetenzfeststellung eine wichtige Voraussetzung, ihr und den Portfolioansätzen kommt damit eine Querschnittsfunktion zu. Begleitet durch Beratung sichern diese Verfahren ein systematisches Lernen im Lebenslauf.

Weiterentwicklung von Verfahren zum Erwerb einer beruflichen Qualifikation

Über die Externenprüfung besteht die gesetzliche Möglichkeit, ohne vorherige Berufsausbildung einen Berufsabschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nachzuholen. Es handelt sich dabei nicht um eine gesonderte Prüfung, charakteristisch für die Externenprüfung ist die unter der Voraussetzung eines mehrjährigen beruflichen Kompetenzerwerbs gegebene Zulassung zu einer regulären Berufsabschlussprüfung.

Bei den Teilnehmenden an Arbeitsgelegenheiten ist zwar ein deutlicher Zuwachs an beruflich relevanten und anschlussfähigen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erkennbar, eine Externenprüfung aber bleibt für die meisten von ihnen rein hypothetisch. Rahmenbedingungen wie die Dauer der Maßnahme und die gesetzliche Maßgabe der Zusätzlichkeit verhindern bereits im Vorfeld, dass in diesem Rahmen mehr als ein Teil der für den Beruf erforderlichen Wissens- und Kompetenzbestände erlangt werden.

Für die Teilnehmenden an Arbeitsgelegenheiten wäre eine modifizierte Externenprüfung sinnvoll, bei der sowohl Teilprüfungen als auch die Anrechnung von Lernleistungen möglich sind. Bevor aber Bestrebungen in diese Richtung unternommen werden, sollte zunächst das Instrument Externenprüfung, seine Handhabung und Nutzung vertiefend untersucht werden. Dabei sollte es auch um die Entwicklung von Standards sowie die Analyse und Erprobung geeigneter Formen der Überprüfung gehen.

Die vorliegende Studie belegt, dass es bei den Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten zwar vielfältige inhaltliche Übereinstimmungen ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten mit den in einzelnen Berufen geforderten Kompetenzen gibt, dass es aber an geeigneten Wegen der Wertschätzung und Anerkennung fehlt. Für die Teilnehmenden von besonderer Bedeutung wäre die Möglichkeit der Anerkennung von Teilqualifikationen und das Angebot passgenauer Weiterbildungen, nicht zuletzt im fach-theoretischen Bereich.

Weiterentwicklung von Verfahren der Anrechnung von Lernleistungen

Voraussetzung für die Anrechnung von Lernleistungen auf Ausbildungszeiten ist auf der einen Seite, dass die einzelnen in den Praxisphasen erworbenen Kompetenzen reflektiert, dokumentiert und validiert werden.

Auf der anderen Seite muss in den Ausbildungsrahmenplänen und Prüfungsordnungen festgelegt sein, welche Kompetenzen für einen erfolgreichen Abschluss erlernt werden müssen. Diese Festlegung ist zwar gegeben, reicht aber derzeit nicht aus, um selbstgesteuerte Lernleistungen, die wenig begleitet in einer Arbeitsphase erbracht werden, auf beaufsichtigte Lernschritte in einer Ausbildung zu übertragen.

Als eine Möglichkeit für den Transfer von Lernergebnissen ist eine Orientierung an Leistungspunkten anzusehen, die berufliche Abschlüsse in Lerneinheiten strukturieren und einzelne Lernschritte und -ziele im Detail beschreiben. Die Zuordnung von Leistungspunkten zu einzelnen Ausbildungsbestandteilen wird derzeit im Rahmen einer Pilotinitiative des BMBF modellhaft entwickelt.¹⁴⁹ Ergebnisse aus diesem Vorhaben könnten auch für die Bewertung der in kürzeren Arbeitsphasen erbrachten Lernleistungen als Orientierungsrahmen dienen.

In der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass die Teilnehmenden an Sozialen Arbeitsgelegenheiten einige der für einzelne beruflich definierte Lernfelder erforderlichen Kompetenzen erworben haben, aber das Spektrum eines beruflichen Lernfeldes nur zum Teil abdecken. Zu überprüfen wäre also in der Folge, ob es möglich ist, die Lernfelder einzelner Berufe in Module aufzuteilen, die eine direkte Anerkennung von Kompetenzen ermöglichen. Dabei stellt die Ergänzung der erlernten Wissens- und Könnensbestände durch gezielte Weiterbildungen ein wichtiges Element dar.

Mögliche Vorarbeiten für die Implementierung von Verfahren zur Anerkennung selbstgesteuerten Lernens sollten im Rahmen einer vertiefenden Untersuchung erfolgen, die nicht wie die vorliegende Studie an der Identifizierung der individuell erlernten Kompetenzen ansetzt, um darauf aufbauend anschlussfähige Berufe zu ermitteln, sondern die beispielhaft einzelne Berufsbilder in den Blick nimmt, um anhand derer die in einer Sozialen Arbeitsgelegenheit stattfindenden Lernprozesse frühzeitig zu identifizieren und um sie für die Weiterentwicklung nutzbar zu machen. Mit dieser Untersuchung sollen die Ergebnisse der vorliegenden Studie besonders im Hinblick auf die lernhaltige Gestaltung kürzerer Arbeitsphasen und die Anrechnung von Lernleistungen vertieft werden.

Weiterentwicklung von Aufgaben der Hochschulen und der Lehre

Die Hochschulen sollten verstärkt auf die Lernpotenziale von studienbezogenen Praktika und Optimierungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht werden. Die Anerkennung dieser Lernprozesse sollte verbessert und konkreter gefasst werden. Darauf aufbauend sollten zur optimalen Ausschöpfung von im Rahmen von Praktika erworbenen Kompetenzen und Wissenszuwächsen für das Studium und die daran anschließenden Phasen der Erwerbstätigkeit die Hochschulen dazu angehalten werden, eine Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Lernen in der Arbeit anzuregen und eine methodische Vor- wie Nachbereitung der Praktikumsphasen zu begleiten. Diese können sich zum einen auf Konzepte des forschenden Lernens in der Arbeit, auf Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden beziehen. Zum anderen würde eine unterstützte Reflexion beispielhafter Verknüpfungen von Theorie und Praxis den Erkenntnisgewinn steigern. Zu überlegen ist, inwiefern eine Aufnahme entsprechender Regelungen in Studien- oder Praktikumsordnungen einzelner Studiengänge zu empfehlen ist. Einschlägige Praxismodule müssten entsprechend modifiziert werden. Im besten Fall kann das Lernen im Praktikum auch

¹⁴⁹ Die Pilotinitiative „Leistungspunkte in der beruflichen Bildung“ des BMBF erstreckt sich über eine Dauer von 30 Monaten bis zum Jahr 2010. Siehe <http://www.bmbf.de/de/7819.php> (Download am 25.03.08)

evaluierende Funktionen für die hochschulische Lehre einnehmen, wenn die Frage thematisiert wird, welche Bedeutung bestimmte Teile der Inhalte und Methoden dann im Praxisfeld haben und wie geeignete hochschulische Vermittlungsprozesse aussehen können.

Empfohlen wird eine Nachbearbeitung der Lernprozesse innerhalb der Lehre: Dabei geht es um strukturierte und reflektierende Berichte, die in der Lerngruppe der Hochschule unter Begleitung durch wissenschaftliches Personal aufgearbeitet und in Beziehung zu den fachlichen Studieninhalten gebracht werden. Auf diese Weise würden die für Praktika vergebenen Leistungspunkte nicht, wie derzeit üblich, pauschal für nicht näher bekanntes Praxislernen vergeben, sondern für eingebundenes, reflektiertes Arbeiten über den Kompetenzerwerb der Studierenden.

Die Bereitschaft der Hochschulen, hier tätig zu werden, könnte durch die Initiierung eines Wettbewerbs zur „guten Lehre“ oder im Rahmen einer Modellversuchslinie, bezogen auf die bessere Praktikumsvorbereitung (methodische Vorbereitung, z.B. forschendes Lernen) und die Einbindung der Lernergebnisse in Praxismodule gelingen. Die so gewonnenen best-practise-Modelle können einen Benchmark-Charakter erhalten. Der Wettbewerb könnte sich insbesondere auf Nicht-Lehramtsstudiengänge beziehen, weil hier Verbesserungen besonders notwendig sind.

Im Rahmen der ANKOM-Initiative erprobte Modelle sollen auch auf geeignete Praktikumsphasen bezogen werden.

Zum informellen Lernen im Praktikum leistet die hier vorliegende Studie erste Aufschlüsse, die weiter vertieft werden sollen. Den Fragen nach den Anschlüssen des Praktikums zum Kompetenzerwerb im Studium, nach Strukturierungsbedarfen bei der Vorbereitung durch Hochschule und Praktikumsgeber und nach adäquater Aufarbeitung und Dokumentation der Lernergebnisse sollten weitere Studien gewidmet werden, mit dem Ziel darauf beruhender Konzeptentwicklung.

Entwicklung von Kompetenzstandards in Ausbildungsberufen

Als Grundlage für den angestrebten Abschluss und als Basis für die Vergleichbarkeit sollten, wie es bereits in einigen Berufsausbildungen üblich ist, kompetenzbasierte Standards systematisch festgelegt werden. Das bedeutet, dass nicht nur die Art der zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im jeweiligen Ausbildungsberufsbild benannt sein müssen, sondern dass diese genau und nachvollziehbar aufgeschlüsselt werden, um eine Anschlussfähigkeit anderweitig erlangter Kompetenzen überprüfen zu können. Ausbildungsinhalte, Ausbildungsordnungen und Prüfungsanforderungen müssten ebenfalls systematisch auf Anrechnungsmöglichkeiten hin betrachtet und übersichtlich dargestellt werden. Auf diese Weise können Ausbildungsinhalte und -abschnitte identifiziert werden, an die mit informell im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen angeknüpft werden kann und die in Teilen ggf. auch durch diese ersetzt werden könnten.

Weiterentwicklung von Verfahren zur Überprüfung

Da informelles Lernen häufig im Handeln erfolgt und sich in diesem zeigt und da zudem dieses eher praktisch als kognitiv ausgerichtete Lernen dem Lernverhalten vieler Individuen entspricht, sollte den informellen Lernerfahrungen einerseits durch die adäquate Gestaltung von Lern- und Weiterbildungsangeboten und andererseits durch angepasste Diagnoseformen und Aufgabenstellungen in Prüfungen Rechnung getragen werden. Bereits heute spielt die Performanz in einzelnen Berufsbildern und Abschlussprüfungen in der beruflichen wie auch in der Weiterbildung eine Rolle. Aber auch die Dokumentation von Arbeitsaufgaben, Arbeitsprozessen und Erfahrungen im Portfolio sind Mittel zur Überprüfung von auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen. Nach wie vor allerdings stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit oder Gleichwertigkeit der verschiedenen Lernwege und Prüfungen.

Die überprüfenden Instanzen sind die für das jeweilige Berufsfeld zuständigen Prüfungsstellen. Um die Prüfenden für diesen anderen Typ von Prüfung zu sensibilisieren und entsprechende Prüfungsaufgaben zu entwickeln, bedarf es auch der Weiterbildung der beteiligten Akteure.

Literatur

- Atteslander, Peter Max (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter; Lanfer, Carmen (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/ Lebenslanges Lernen. Bonn
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell*. Stuttgart
- Becking, Dominic (2006): Das virtuelle Praktikum in der akademischen Ausbildung. Hagen
- Bellmann, Lutz; Hohendanner, Christian; Promberger, Markus (2006): Welche Arbeitgeber nutzen Ein-Euro-Jobs? In: Sozialer Fortschritt, Nr. 8/2006, S. 201-207
- Briedis, Kolja; Minks, Karl-Heinz (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen. HIS-Projektbericht April 2007
- Bundesagentur für Arbeit (2007): SGB II, Arbeitshilfe AGH
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (o. J.): Engagement und Erwerbsarbeit – Produktive Ergänzungen, Übergänge, problematische Grauzonen. Tagungsreader
- Bundesrechnungshof (2006): Bericht an den Haushaltsausschuss und an den Ausschuss für Arbeit und Soziales des Deutschen Bundestages nach § 88 Abs. 2 BHO Durchführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende – Wesentliche Ergebnisse der Prüfungen im Rechtskreis des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch –. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Frauen in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Bericht der BLK vom 2. Mai 2002: http://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/berichte/externe_berichte/blk_ingenieur.pdf (12.12.07).
- Christmann, Bernhard; Grieb, Ina (2006): Zertifizierung informell oder früher erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Bericht zur Tagung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Hochschule und Weiterbildung 1/2006
- Commerzbank/Europarc Deutschland (2008): Praktikum für die Umwelt. Ausschreibung 2008. <http://www.praktikum-fuer-die-umwelt.de/> (1.12.2007)
- Commerzbank (2000): Praktikum für die Umwelt: Frischer Wind für den Naturschutz. Frankfurt/Main

- Dehnbostel, Peter (2007): Geleitwort. In: Molzberger, Gabriele: Rahmungen informellen Lernens : Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden
- Dehnbostel, Peter; Molzberger, Gabriele, Overwien, Bernd (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen. Berlin
- Dostal, Werner (2003): Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, Gerald A. (2003): Zertifizierung non-formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 103-115.
- Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005): Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. In: ZFE 2005, S. 394ff
- Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZFE), Heft 3 (2005), S. 394-411
- Düx, Wiebken; Sass, Erich; Prein, Gerald; Tully, Claus (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement : Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden (im Erscheinen)
- Egloff, Birte (2002): Zwischen Disziplin, Profession, Biographie und Lebenswelt – Zur Bedeutung des Praktikums aus studentischer Sicht. In: Dewe, Bernd; Wiesner, Gisela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Professionswissen und Erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld (Beiheft des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung) 2002, S. 112
- Egloff, Birte (2004): Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen
- Elzholz, Uwe; Gillen, Julia; Meyer, Rita. Molzberger, Gabriele (Hrsg.) (2005): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb. Münster
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München 1992
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum in der Erziehungswissenschaft? In: Schulze-Krüdener, Homfeldt 2003, S. 181-204
- Grünn, Dieter; Hecht, Heidemarie (2007): Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Berlin
- Haack, Silke (????): Die Bedeutung der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit von Umweltverbänden. UBA Forschungsbericht 201 17 110. (Kurzfassung). S. 2ff.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum — Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung

- von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Beiheft, Weinheim, S. 130–149
- Hascher, Tina; Cocard, Yves; Moser, Peter(????): Forget about theory - practice is all? Student teacher's learning in practicum. In *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), pp. 623-637
- Hirzy, Ellen (2007): *Transforming Museum Volunteering – A Practical Guide for Engaging 21st-Century Volunteers*. Published by the American Association for Museum Volunteers
- Holmes, Kristen (2003): Volunteers in the Heritage Sector: a neglected audience? *International Journal of Heritage Studies*, v9, n4, 2003
- Holmes, Kristen (2006): Experiential learning or exploitation? Volunteering for work experience in the UK museums sector. In: *Museum Management and Curatorship* 21, 2006, p. 241
- Holzmann-Witschas, Dagmar (2004): *Praxisbezug und Praktikumsoptimierung in der Deutschlehrausbildung*. Hohengehren
- Homfeldt, Hans G. (Hrsg.) (2000): *Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen*. Trier
- Homfeldt, Hans-Günther(1995): Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In: Homfeldt, Hans-Günther; Schulze, Jörgen; Schenk, M. (Hrsg.): *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort*. Weinheim
- Homfeldt, Hans-Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen (2000): Zwischen Disziplin, Profession und Berufsfeld – einige Standards. In: Homfeldt, Hans-Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.), Trier 2000, S. 243-256
- Inkster, Robert (1994): *Internships and Reflective Practice – Informing the Workplace, Informing the Academy*. ERIC Digest. ED376459
- Kettner, Anja; Rebien, Martina (2007): *Soziale Arbeitsgelegenheiten*. Nürnberg
- Kiper, Hanna (2003): *Schulpraktische Studien und ihre disziplintheoretische Verortung aus der Sicht der Schulpädagogik – Leitideen, Reformansätze und Erfahrungen unterschiedlicher Praktikumsvarianten und deren Kritik im Rahmen von Lehramtsstudiengängen*. In: Schulze-Krüdener, Homfeldt 2003, S. 133-152.
- Koch, Susanne; Kupka, Peter, für die Friedrich Ebert Stiftung (2007): *Geförderte Beschäftigung für leistungsgeminderte Langzeitarbeitslose? WISO Diskurs*, März 2007, Bonn
- Konle-Seidl, Regina; Lang, Kristina: *Von der Reduzierung zur Mobilisierung des Arbeitskräftepotenzials. Ansätze zur Integration von inaktiven und arbeitslosen Sozialleistungsbeziehern im internationalen Vergleich*. IAB-Forschungsbericht N. 15/2006
- Krawietz, Marian ; Müßig-Trapp, Peter, Willige, Janka: *Praktika im Studium* HISBUS Blitzbefragung - Kurzbericht Nr. 13:

https://hisbus.his.de/hisbus/docs/Praktika_im_Studium_09.06.pdf
(12.12.07). S. 3f.

- Kremer, H.-Hugo; Zoyke, Andrea (2007): Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Ausgabe Nr. 12 (Juni 2007):
http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_zoyke_bwpat12.shtml (12.12.07)
- Kühne, M. (2005): Das Praktikum aus der Perspektive der Anbieter. Ergebnisse einer Umfrage von Praktikaaanbietern. Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 2, S. 270-283
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York
- Leendertse, Julia (2007): Eine neue Ära. In: Matchbox Media (Hg.): Jobguide - Praktikum. Düsseldorf. (Zeitschrift). 10ff.
- Lind, Georg (2001): Von der Praxis zur Theorie. Eine Neubestimmung der Funktion der Praxis für die Lehrerbildung. Konstanz 2001: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2001_Praxis-zu-Theorie.pdf (12.12.07). S. 6f.
- Maisch, Josef (2004): Welches Fazit ziehen Studierende aus dem schulpraktischen Blockpraktikum? Eine schulart- und fächerspezifische Auswertung von Praktikumsberichten in der Lehrerbildung. 137f. In: Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko, Lauterbach, Andreas (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden 2004, S. 127-138
- Mayring, Phillipp (1995) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S.441-471). Opladen.
- Müskens, Wolfgang (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule und Weiterbildung 1/2006
- Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsfachschule – Pädagogik, Hannover
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/Main
- Rietz, Christiane; Schulz, Ronald (2003): Praktika und Tutorien. Zwei Projektinitiativen zur Erhöhung der Attraktivität von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für junge Frauen. Dokumentation der wissenschaftlichen Begleitung. Halle/Saale

- Rotenhan, Elonore v. (1982): Das Praktikum – Ein Wegweiser für Praktikanten, Praxisanleiter, Institutionen und Ausbildungsstätten. Überarbeitete und ergänzte Auflage. München
- Rothman, Miriam (2007): Lessons Learned: Advice to Employers from Interns. *Journal of Education for Business*, v82 n3 p140-144 (Peer-Reviewed) Publisher: Heldref Publications. Washington, DC.
- Rützel, Josef (2003): Das Praktikum – Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit. In: *berufsbildung* Heft 82/2003. 29-33
- Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten (2005): Volunteer Work and Learning: Hidden Dimensions of Labour Force Training. In: *International Handbook of Educational Policy 2005*, S. 1000
- Schugurensky, Daniel; Mündel, Karsten 2005, pp. 997-1022. The National Youth Agency/UK (pub.; 2007): *Young People's Volunteering and Skills Development. Executive Summary*
- Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans (2003): Praktika: Pflicht oder Kür? – Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf. In: Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans (Hrsg.; 2003): *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf*. Berlin: Luchterhand. S. 205f.
- Schumacher, Katja; Lind, Georg (2000): *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Konstanz. Download: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_lehramtsstudium-praxisbezug-Bericht.pdf (12.12.2007). S. 24f.
- SPI Berlin (2003): *Carl Wolfgang Müller zum 75. Dokumentation des Symposiums der Stiftung SPI. Berlin 2003*. Siehe: http://www.spi-berlin.de/download/stiftung/symposium/symposium_mueller.pdf
- Veith, Hermann (2003): *Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken*, Münster, New York
- Vonderach, Gerd (1972): *Industriearbeit und Lehrerausbildung. Eine empirische Untersuchung zur politischen Bewußtseinsbildung künftiger Lehrer*. Stuttgart 1972
- Wagner, Alexandra (2007): *Ein-Euro-Jobs – eine Zwischenbilanz im Mai 2007*. In *Monitor Arbeitsmarktpolitik*, download: www.monapoli.de
- Weiß, Reinhold (2001): *Kompetenzentwicklung als Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung*. In: Becker, M.; Schwarz, V. (Hrsg.) (2001): *Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, München, S. 71-90;
- Wolff, Joachim; Hohmeyer, Katrin (2006): *Förderung von arbeitslosen Personen im Rechtskreis des SGB II durch Arbeitsgelegenheiten*. Nürnberg, S. 25
- Wurth, Armin P. (1994): *Beurteilung von Praktika – eine statistische Untersuchung bei Studierenden und Hochschullehrern*. Inauguraldissertation. Ruhr-Universität Bochum/Fakultät für Sozialwissenschaften. (unveröff.)

Anhang 1

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Praktikum	AGH
Organisatorisches zum Interview und Interviewverlauf	
Termin	Termin
Ort	Ort
Aufnahme Nummer	Aufnahme Nummer
Interviewer/in	Interviewer/in
sonstiges	sonstiges
Befragung	
1. Vorstellung des Interviewers/der Interviewerin und Ziel des Interviews	
Vorstellung	Vorstellung
Dank für Bereitschaft zum Interview	Dank für Bereitschaft zum Interview
Informationen zum Projekt (kurz)	Informationen zum Projekt (kurz)
* Auftraggeber BMBF	* Auftraggeber BMBF
* Anliegen herauszufinden, ob das Praktikum für die weitere Berufstätigkeit nützlich	* Anliegen herauszufinden, ob die Arbeit für die weitere Berufstätigkeit nützlich
* Uns interessiert, in welchem Feld Sie tätig sind, was Sie dort genau tun, ob Sie Ihrer Meinung nach dabei etwas lernen und was, wie Sie das Praktikum insgesamt einschätzen, ob Sie meinen, dass dieses Praktikum etwas für Ihre weitere Erwerbstätigkeit nutzt	* Uns interessiert, in welchem Feld Sie tätig sind, was Sie dort genau tun, ob Sie Ihrer Meinung nach dabei etwas lernen und was, wie Sie die Arbeit insgesamt einschätzen, ob Sie meinen, dass diese Arbeit etwas für Ihre weitere Erwerbstätigkeit nutzt
Frage, ob Aufnahme möglich	Frage, ob Aufnahme möglich
Hinweis auf Anonymisierung der Interviews	Hinweis auf Anonymisierung der Interviews

2. Zur Person (nicht alles muss erfragt werden, z.B. Geschlecht)	
Zunächst ein paar Fragen zu Ihrer Person	Zunächst ein paar Fragen zu Ihrer Person
Geburtsjahr	Geburtsjahr
Geschlecht männlich/weiblich	Geschlecht männlich/weiblich
Wann waren Sie im Praktikum?	Seit wann machen Sie diese Arbeit?
	Bis wann voraussichtlich?
Arbeitgeber/Institution	Arbeitgeber
Haben Sie eine/n Ansprechpartner/in, der/die Sie während des Praktikums begleitet und an den/die Sie sich bei Fragen u.ä. wenden können? Gab es eine Art Mentor?	Haben Sie eine/n Ansprechpartner/in, der/die Sie während dieser Beschäftigung begleitet und, an den/die Sie sich bei Fragen u.ä. wenden können?
Studienfach, Art des Studiengangs, Studienphase	Waren Sie früher schon einmal erwerbstätig? Wenn ja, wie lange ist das her? Und vor allem, was haben Sie da gemacht?
Haben Sie vorher schon eine Berufsausbildung gemacht? Wenn ja, welche? Haben Sie auch in diesem Beruf gearbeitet?	Haben Sie eine Berufsausbildung? Wenn ja, welche? Haben Sie auch in diesem Beruf gearbeitet?
Ggf. Gründe für den Wechsel zum Studium	Ggf. Gründe für Arbeitslosigkeit
Wenn Sie es sich aussuchen könnten, was würden Sie gerne beruflich tun?	Wenn Sie es sich aussuchen könnten, was würden Sie gerne beruflich tun?

3. Tätigkeiten und Kompetenzerwerb	
In welchem Feld sind Sie tätig?	In welchem Feld sind Sie tätig? Falls das zu schwierig ist: xxx ist Ihr Arbeitgeber, in welcher Abteilung, in welcher Sparte oder welchem Feld sind sie tätig?
Wie ist Ihr Interesse an dem Praktikum entstanden? Wie haben Sie davon gehört?	Wie kam die „Wahl“ zustande? Hatten Sie Einfluss darauf? Wer hat Sie vermittelt?
Welche Erwartungen verbinden Sie damit/haben Sie damit verbunden? Werden sie erfüllt?	Welche Erwartungen verbinden Sie damit/haben Sie damit verbunden? Werden sie erfüllt?
Haben Sie früher schon einmal ein Praktikum absolviert? Wenn ja, was nehmen Sie daraus für Ihr jetziges Praktikum mit?	
Haben Sie eine Einweisung in die Arbeit erhalten? Wurde Ihnen gezeigt, wie Sie die Aufgaben zu erfüllen haben? Wenn ja, wie?	Haben Sie eine Einweisung in die Arbeit erhalten? Wurde Ihnen gezeigt, wie Sie die Aufgaben zu erfüllen haben? Wenn ja, wie?
Arbeiten Sie alleine oder mit anderen zusammen? Wenn ja, mit wem?	Arbeiten Sie alleine oder mit anderen zusammen? Wenn ja, mit wem?
Können Sie mir Ihre Aufgaben konkret beschreiben? (Jede einzelne möglichst detailliert)	Können Sie mir Ihre Aufgaben konkret beschreiben? (Jede einzelne möglichst detailliert)
Aufgabe 1	Aufgabe 1
Aufgabe 2	Aufgabe 2
Aufgabe 3	Aufgabe 3
Bei sich wiederholenden Tätigkeiten: wie oft? Am Tag, in der Woche?	Bei sich wiederholenden Tätigkeiten: wie oft? Am Tag, in der Woche?

<i>Besonders wichtig</i>	
Was muss man Ihres Erachtens können, um die Aufgaben richtig auszuführen?	Was muss man Ihres Erachtens können, um die Aufgaben richtig auszuführen?
* Aufgabe 1: praktisch, theoretisch, organisatorisch, sozial, methodisch ...	* Aufgabe 1: praktisch, theoretisch, organisatorisch, sozial, methodisch ...
* Aufgabe 2: praktisch, theoretisch, organisatorisch, sozial, methodisch ...	* Aufgabe 2: praktisch, theoretisch, organisatorisch, sozial, methodisch ...
* Aufgabe 3: praktisch, theoretisch, organisatorisch, sozial, methodisch ...	* Aufgabe 3: praktisch, theoretisch, organisatorisch, sozial, methodisch ...
* Was davon liegt Ihnen am meisten? Was liegt Ihnen weniger?	* Was davon liegt Ihnen am meisten? Was liegt Ihnen weniger?
* Was konnten Sie davon schon, bevor Sie die Aufgaben im Rahmen des Praktikums übernommen haben? Was konnten Sie wieder auffrischen? Waren Ihnen Inhalte des Studiums nützlich? Sind Sie nach dem Praktikum anders an das Studium herangegangen? Können Sie Ihr Praktikum im Studium verwenden, wird ein Praktikum gefordert?	* Was konnten Sie davon schon, bevor Sie diese Aufgaben übernommen haben? Was konnten Sie wieder auffrischen?
* Was haben Sie jetzt dazu gelernt? Wie haben Sie im Praktikum gelernt?	* Was haben Sie jetzt dazu gelernt?

<i>Besonders wichtig</i>	
Können Sie Arbeitsaufgaben schildern, bei denen sie quasi nebenbei etwas lernen?	Können Sie Arbeitsaufgaben schildern, bei denen sie quasi nebenbei etwas lernen?
Auf welche Weise haben Sie am meisten gelernt? Durch Zuschauen ... Nachfragen (und die Antworten darauf) ... Ausprobieren, Selbermachen ... das kommt von selbst ... oder ...	Auf welche Weise haben Sie am meisten gelernt? Durch Zuschauen ... Nachfragen (und die Antworten darauf) ... Ausprobieren, Selbermachen ... das kommt von selbst ... oder ...
Haben Sie eine Idee, wie eine (weitere) Unterstützung Ihres Lernens gestaltet werden könnte? Was war an der Einführungswoche für das Praktikum ggf. wichtig?	Haben Sie eine Idee, wie eine (weitere) Unterstützung Ihres Lernens gestaltet werden könnte?
Macht Ihnen das Praktikum Spaß?	Macht Ihnen die Arbeit, die Sie gerade ausüben, Spaß?
Welche Tätigkeiten liegen Ihnen weniger?	Welche Tätigkeiten liegen Ihnen weniger?
Meinen Sie, dass das, was Sie dort tun, auch für andere Zusammenhänge nützlich ist? Wenn ja, für welche? Welche Rolle spielt das Gelernte für das Studium/ für das Berufsleben?	Meinen Sie, dass das, was Sie dort tun, auch für andere Zusammenhänge nützlich ist? Wenn ja, für welche?
Meinen Sie, dass das, was Sie dort erlernen, auch in anderen Zusammenhänge gebrauchen können? Wenn ja, in welchen?	Meinen Sie, dass das, was Sie dort erlernen, auch in anderen Zusammenhänge gebrauchen können? Wenn ja, in welchen?
Welche Stärken haben Sie im Verlauf des Praktikums bei sich entdeckt?	Welche Stärken haben Sie im Verlauf der Arbeit bei sich entdeckt?
Was würden Sie außerdem gerne können?	Was würden Sie außerdem gerne können?

Was ist das Praktikum für Sie eher: 1) Berufliche Erfahrungen sammeln 2) Teil meines freiwilligen Engagements Bitte begründen Sie dies	Hat sich Ihre Lebenssituation durch die Aufnahme der Arbeit verändert? (Lebensrhythmus, -qualität, -gefühl, Kontakt zu anderen etc.)
Können Sie sich vorstellen, ähnliche Tätigkeiten nach Beendigung des Praktikums beruflich auszuüben?	Können Sie sich vorstellen, ähnliche Tätigkeiten nach Beendigung dieses Beschäftigungsverhältnisses weiterhin auszuüben?
Können Sie aus heutiger Sicht eine Gesamtbewertung des Praktikums abgeben?	Können Sie aus heutiger Sicht eine Gesamtbewertung des Praktikums abgeben?

Anhang 2

Literaturrecherche zum informellen Lernen in Praktika

Literaturrecherche zum informellen Lernen in Praktika

In einem ersten Schritt wurde in den Katalogen der Universitäten Lüneburg und Hamburg recherchiert. Das Schlagwort „Praktikum“ brachte im Lüneburger Katalog 406 und im Hamburger Katalog 1108 Treffer. Darüber hinaus wurden in Lüneburg die Schlagwörter „informell“ und „informelles Lernen“ eingegeben, die 3 bzw. 153 Treffer erzielten. Aus diesen Ergebnissen wurden gemäß des Schwerpunktes der vorliegenden Untersuchung 36 Quellen ausgewählt, in einer Liste zusammengefasst und z. T. bestellt.

In einem weiteren Schritt wurde das Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) auf die Schlagworte „Praktikum“ und „informelles Lernen“ geprüft. Dies ergab 1341 bzw. 498 Treffer. Nach zweimaliger Durchsicht der Titel und der zumeist vorhandenen Kurzzusammenfassungen wurde die Trefferzahl entlang des Schwerpunktes der vorliegenden Untersuchung auf 161 relevante Titel reduziert und z. T. bestellt. Diese Treffer lassen sich in sieben inhaltliche Gruppen zusammenfassen:

- Literatur, die sich mit Praktika und informellem Lernen in der **Lehrerbildung** befasst → 19 Treffer
- Literatur, die sich mit Praktika und informellem Lernen von **Schülern** (z.B. Betriebspraktikum) befasst → 19 Treffer
- Literatur, die sich mit Praktika und informellem Lernen von **Studenten** befasst → 28 Treffer
- Literatur, die sich mit Praktika für die **Berufsvorbereitung** allgemein befasst → 16 Treffer
- Literatur, die sich mit **Bewertungsmöglichkeiten** informellen Lernens befasst → 31 Treffer
- Literatur, die sich mit informellem Lernen im **Arbeitswelt** befasst → 10 Treffer
- Literatur, die sich **allgemein** mit informellem Lernen befasst → 38 Treffer.

Die Recherche in Katalogen der Lüneburger und Hamburger Universität wurde in der 32. Kalenderwoche, die Recherche in der FIS-Literaturdatenbank in der 41. KW 2007 durchgeführt.

Die Entscheidung über die schließlich bestellten Publikationen wurde durch den von der UB Lüneburg jeweils genannten Bestellzeitraum sowie die zu vermutende Relevanz der Veröffentlichungen bestimmt. Einige Werke sind darüber hinaus zwar offiziell in der UB Lüneburg vorhanden, aber ausgeliehen und „professoreseitig“ nicht auffindbar.

Anhang 3

Recherchierte Internetseiten in Deutschland und im angloamerikanischen Raum (Stand: 15.11.2007)

Recherchierte Internetseiten in Deutschland und im anglo-amerikanischen Raum (Stand: 15.11.2007)

Die Online-Recherche zum Thema Erwerb und Messung von Zusatzqualifikationen durch Freiwilligenarbeit und Praktika wurde in den Monaten Oktober und November 2007 mit verschiedenen Suchbegriffen¹⁵⁰ in wechselnder Kombination über die Suchmaschine Google¹⁵¹ durchgeführt. Die Nachforschung beschränkte sich dabei auf Internetseiten aus Deutschland und dem angloamerikanischen Raum. Im Folgenden werden die relevanten Internetseiten aufgeführt.

1. Congress of Volunteer Administrator Associations (COVAA)

<http://www.covaa.org>

Im Dezember 2006 fand in den USA der erste Kongress für Freiwilligenkoordinatoren statt. Auf dem Kongress wurde eine Organisation ins Leben gerufen, die den Austausch von Freiwilligenmanagern über ein Netzwerk ermöglichen soll, mit dem Ziel, Freiwilligenarbeit weiter zu fördern.

2. National Park Service

<http://www.nps.gov/volunteer>

Der National Park Service führt als staatliche Behörde der USA das Programm "Volunteers-In-Parks (VIP)" durch, in dem Freiwillige aus der ganzen Welt, für den Schutz und Erhalt des natürlichen und kulturellen Erbes des Landes, eingebunden werden. In 2005 haben 137.000 Freiwillige 5,2 Millionen Stunden in den Nationalparks gearbeitet (dies entspricht einem monetären Wert von 91 Mio. US\$). Der National Park Service beschreibt seine Freiwilligen als aktive, dynamische, kreative Individuen, die verschiedene Fähigkeiten, Geduld und Zeit für vielfältige Aufgaben mitbringen.

3. United States Department of Agriculture / Natural Resources Conservation Service

<http://www.nrcs.usda.gov/feature/volunteers>

Nach der Definition des US-Landwirtschaftsministeriums und der Behörde zum Erhalt der natürlichen Ressourcen sind Freiwillige Individuen oder Gruppen, die ihre Zeit, ihr Talent und Fähigkeiten für eine Sache geben, an die sie glauben und für die sie nicht bezahlt werden.

Die Behörde zum Erhalt der natürlichen Ressourcen (NRCS) führt seit 1981 das Programm Earth Team Volunteers durch. 2006 haben auf diesem Wege 45.000 Freiwillige fast 1 Mio. Arbeitsstunden im Naturschutz geleistet.

4. USA Freedom Corps - Make a Difference. Volunteer.

<http://www.usafreedomcorps.gov>

¹⁵⁰ Bei der Recherche wurden vor allem folgende Suchbegriffe verwendet: volunteer, volunteering, voluntary, intern, internship, skills, definition, evaluation, recruit, obtain, develop, measure.

¹⁵¹ <http://www.google.de>

Mit dem im Jahr 2002 von US-Präsident Bush gegründeten USA Freedom Corps (US AFC) werden alle Amerikaner zur Freiwilligenarbeit aufgerufen. Sie können sich dabei in verschiedenen Programmen engagieren (National Service Programs, AmeriCorps, Citizen Corps, Learn and Serve America, Peace Corps, Senior Corps, The Corporation for National and Community Service).

5. National Docent Symposium

<http://www.docents.net>

Das Symposium für Freiwillige, die in Museen arbeiten, wird jedes zweite Jahr in Gastinstitutionen der USA oder Kanada abgehalten und bietet die Möglichkeit zum Austausch und zur Fortbildung. Die Tagung beinhaltet Vorträge von renommierten Rednern der Museumspädagogik, Workshops und Präsentationen von anderen Freiwilligen, vernetztes Arbeiten unter den Freiwilligen und Sonderführungen in Museen und Ausstellungen vor Ort.

6. The Points of Light Foundation and The Hands On Network

<http://www.pointsoflight.org>

Die zwei amerikanischen Freiwilligen-Netzwerke "The Points of Light Foundation" und "The Hands On Network" haben sich am 1. August 2007 zusammengeschlossen. Ihr Ziel ist es den amerikanischen Staatsbürger zur Freiwilligenarbeit zu mobilisieren.

7. Earth Team

<http://www.earthteam.net>

Earth Team ist ein Netzwerk in San Francisco, Kalifornien, USA, das es Schülern und Jugendgruppen ermöglicht, sich gemeinsam in Teams mit Jugendleitern, Lehrern, Regierungs- und Umweltorganisationen freiwillig im Umweltschutz zu engagieren. Die Internetseite dient dem Zusammenkommen, Austausch und Organisieren der Projekte. Earth Teams wurde im Jahr 2000 von einem Zusammenschluss von Repräsentanten der Bildung, des Umweltschutzes und der Regierung gegründet.

8. Volunteer Canada

<http://new.volunteer.ca/en>

Volunteer Canada bietet seit 1977 Programme und Projekte zur Freiwilligen- und Gemeindearbeit an.

9. Volunteering England

<http://www.volunteering.org.uk>

Volunteering England ist eine englische Organisation, die seit 2004 im freiwilligen öffentlichen und privaten Sektor arbeitet mit dem Ziel, die Entwicklung der Freiwilligenarbeit durch Forschung voranzutreiben.

Volunteering England definiert Freiwilligenarbeit als eine Aktivität, bei der unbezahlter Zeitaufwand der Umwelt oder einer Person (bzw. Gruppe) zugute kommt, mit der man nicht verwandt ist. Freiwilligenarbeit muss vom Individuum selbst freiwillig angeboten werden.

<http://www.volunteering.org.uk/WhoWeAre/About+Volunteering+England/aboutve.htm> und <http://www.volunteeringireland.com>

10. Volunteering Australia

(http://www.volunteeringaustralia.org/html/s01_home/home.asp) und

11. Volunteering New Zealand

(<http://www.volunteeringnz.org.nz>).

12. The Institute for Volunteering Research

<http://www.ivr.org.uk>

The Institute for Volunteering Research ist eine britische Initiative von Volunteering England in Zusammenarbeit mit dem Centre for Institutional Studies der University of East London. Die Initiative hat als Ziel, Forschung, Politik und Praxis miteinander zu verlinken. Dabei führt sie verschiedene Forschungsprojekte durch und veröffentlicht unter anderem dreimal jährlich das Magazin Voluntary Action (<http://voluntaryaction.ivr.org.uk/>), das Untersuchungen über die Aktivitäten von Freiwilligen im weitesten Sinne vorstellt.

13. The National Youth Agency

<http://www.nya.org.uk>

The National Youth Agency wurde 1991 in Leicester, England gegründet, um Jugendarbeit zu verbessern und die persönliche und soziale Entwicklung von Jugendlichen zu fördern.

Der Verein hat 2007 den Forschungsbericht "Young People's Volunteering and Skills Development" für das Bildungsministerium erstellt, Ergebnisse des Berichts sind in die vorliegende Studie eingeflossen:

(pdf:

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RW103%20%20Summary.pdf>)

14. The University of Liverpool

<http://www.liv.ac.uk/volunteering>

Die University of Liverpool bietet für ihre Studenten eine Homepage für Freiwilligenarbeit. Dabei führt sie das „Higher Skills Development Programme“ durch, welches Studenten bei der Auswahl von Freiwilligenarbeit berät und durch Zertifizierung einen Nachweis über die dabei zusätzlich erlernten Fähigkeiten ermöglicht

(<http://dbweb.liv.ac.uk/cll/volunteering/page.asp?id=1764&client=2>).

15. British Trust for Conservation of Volunteers

<http://www.btcv.org>

Die Wohltätigkeitsorganisation British Trust for Conservation of Volunteers wurde 1959 gegründet und organisiert die Freiwilligenarbeit im Naturschutz in Großbritannien. Sie ist die größte Freiwilligenorganisation in Europa.

16. Volunteer Development Scotland

<http://www.vds.org.uk/tabid/36/Default.aspx>

„Scotland's Centre for Excellence in Volunteer Development“ informiert an Freiwilligenarbeit interessierte Menschen und bringt sie mit entsprechenden Organisationen zusammen. Die Organisation hat den „MV Volunteering Passport“ entwickelt (nicht abrufbar), der kostenlos von Freiwilligen zwischen 16 und 25 zur Eintragung und Bewertung der Freiwilligenarbeit verwendet werden kann (<http://www.vds.org.uk/tabid/153/Default.aspx>).

17. The International Society for Third-Sector Research (ISTR)

<http://www.istr.org/index.htm>

The International Society for Third-Sector Research ist eine internationale Vereinigung, die Forschung und Bildung im Bereich der Philanthropie, Zivilgesellschaft und dem gemeinwirtschaftlichem Bereich durchführt. Der Verein stellt ein Forum zum Austausch für die internationale Forschung zur Verfügung und publiziert unter anderem das Magazin Voluntas - the International Journal of Voluntary and Non-Profit Organizations. Jedes zweite Jahr organisiert The International Society for Third-Sector Research eine Konferenz, bei dem Austausch und Diskussion von Forschungsergebnissen und neuen Ideen stattfinden.

18. Association for Research on Nonprofit Organizations (ARNOVA)

<http://www.arnova.org/?section=about&subsection=overview>

Die „Association for Research on Nonprofit Organizations and Voluntary Action (ARNOVA)“ ist ein neutrales, offenes Forum, das die Forschungsgemeinschaft gemeinnütziger und philanthropischer Studien stärken will. Der Verein leitet, u. a., virtuelle Diskussionen, publiziert und veranstaltet Kongresse.

19. Aktive Bürgerschaft online

<http://www.aktive-buergerschaft.de>

Informationsportal für Bürgerstiftungen, Corporate Citizenship, Dritte-Sektor-Forschung, Nonprofit Management und Bürgerengagement

20. Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V.

<http://bagfa.de/index.php?id=1>

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V. (bagfa) ist der Zusammenschluss kommunaler und regionaler Freiwilligenagenturen. Die bagfa agiert als bundesweites Netzwerk und unabhängige Interessenvereinigung der Freiwilligeneinrichtungen.

21. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement

<http://www.b-b-e.de/>

Das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement wurde 2002 gegründet, um das bürgerschaftliche Engagement in allen Gesellschafts- und Politikbereichen nachhaltig zu fördern. In Arbeitsgruppen wird dabei ein breites

Spektrum von Themen und Anliegen aus dem Engagementbereich bearbeitet.

22. Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros (BaS)

<http://www.seniorenbueros.org>

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros hat es sich zur Aufgabe gemacht, das freiwillige Engagement älterer Menschen im Rahmen der Seniorenbüros zu fördern und zu qualifizieren. Die einzelnen Seniorenbüros sind Informations-, Beratungs- und Vermittlungsstellen für ehrenamtliches und freiwilliges Engagement in der nachberuflichen und nachfamilialen Lebensphase. BaS ist unter anderem Mitglied im Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement.

23. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

<http://www.bmfsfj.de>

Das Portal des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet unter der Rubrik „Freiwilliges Engagement“ Informationen zu bürgerschaftlichem Engagement und Freiwilligendienste.

24. Bürger für Bürger

<http://www.buerger-fuer-buerger.de>

Die Stiftung Bürger für Bürger bietet seit 1998 Informationen und Beratung zum bürgerschaftlichen Engagement an, um das freiwillige, ehrenamtliche und bürgerschaftliche Engagement in seiner Vielfalt zu stärken.

25. Wegweiser Bürgergesellschaft

<http://www.buergergesellschaft.de>

Der Wegweiser Bürgergesellschaft der Stiftung MITARBEIT bietet umfangreiche Informationen zum bürgerschaftlichen Engagement und zur Bürgerbeteiligung.

26. Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) / Commerzbank

<http://www.ehrenamt-im-sport.de>

Das Portal der Initiative „Danke! Sport braucht dein Ehrenamt.“ wird vom Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) und der Commerzbank betrieben und bietet Material, Checklisten und Fortbildungen für im Sport ehrenamtlich Tätige.

27. Akademie für Ehrenamtlichkeit

<http://www.ehrenamt.de>

Die Akademie für Ehrenamtlichkeit ist eine Einrichtung im Förderverein für Jugend und Sozialarbeit e.V. (fjs) zu Berlin. Seit 1994 sieht sie ihren Auftrag in der Qualifizierung und Fortbildung, Beratung und Organisationsentwicklung zur Förderung einer nachhaltigen Freiwilligen-Kultur in Deutschland.

28. Naturschutzbund Deutschland e.V. (NABU) Verbandsnetz

<http://www.verbandsnetz.nabu.de>

Die NABU-interne Plattform behandelt mehrere Themen aus der Freiwilligenarbeit.

Anhang 4

Liste der per E-Mail befragten Experten

Folgende Expertinnen und Experten wurden per E-Mail befragt:

- Charles W. Mayo Program Manager, Interpretation & Education, National Park Service USA, Washington, DC 20240
- Dr. Doug Knapp Associate Professor, Recreation, Park, and Tourism Studies Department, University of Indiana, USA
- Dr. Martin Storksdieck, Senior Research Associate, Institute for Learning Innovation, Annapolis, MD 21401/USA
- VSA (Visitor Studies Association) PO Box 4375, Columbus, OH 43214/USA
- Tim Merriman, Executive Director, NAI (National Association for Interpretation), Fort Collins, CO 80522/USA
- Prof. Sam Ham, Department of Conservation Social Sciences, College of Natural Resources, University of Idaho/USA
- Bruce Johnson, Ph.D. College of Education, University of Arizona/USA
- Lois Kuter, Volunteer Coordinator, Academy of Natural Sciences, Vice President, AAMV, (American Association for Museum Volunteers)/USA
- Dr Duncan Martin, Senior Lecturer in Outdoor & Environmental Education, Liverpool John Moores University/UK
- Dr. Craig Wight, Moffat Centre for Travel and Tourism Business Development, Glasgow Caledonian University/UK
- Michaël Steeghs, Consultant, (früher Leiter der staatlichen, niederländischen Umweltbildungsorganisation IVN), 1092 BR Amsterdam/NL
- Sustainable Tourism CRC, Gold Coast Campus, Griffith University QLD 4222/Australia
- Dr. Kirsten Holmes, Research Fellow, School of Management, Curtin University, GPO Box U1987 Perth, Western Australia 6845

Zusammenfassung der Antworten:

Von den acht in den USA angeschriebenen Experten antworteten sechs Personen. Mit der Ausnahme eines Experten – Lois Kuter – hielten alle die Frage zum informellen Lernen in Praktika für relevant, wussten aber nicht, ob in ihrem Land Forschung oder Literatur zu diesem Thema existiert. Lois Kuter unterstreicht das herrschende Allgemeinwissen zur Lernhaltigkeit von Praktika in den USA, die zumindest für College-Studenten streng reglementiert sind, kennt aber keine Studien zum Thema.

Den drei befragten Experten aus Großbritannien und den Niederlanden kennen keine Forschung zum Thema.

Eine Expertin aus Australien gibt weitere Hinweise zur allgemeinen Literatur über Praktika, ihrer Ansicht nach gibt es jedoch kaum Literatur über die im Rahmen von Praktika (internships) erworbenen Kompetenzen und Fachwissen.

Anhang 5

**Übersicht über die befragten Teilnehmenden
am Praktikum für die Umwelt**

Anhang 5 Übersicht über die befragten Teilnehmenden am Praktikum für die Umwelt

Studienrichtung der Befragten Praktikant/innen 10/12 2007	im	Studienort, Universität	Länge/ Monate des Prakt.	Praktikumsort "Praktikum f. d. Umwelt"	Berufs-ausbildung vorher ja/nein	1. PK? Ja/nein	Lage d. Praktikums	Pflicht ja/nein	Jahr des Praktikums	Alter
Interv. 1 Biologie		x Kiel	6	NP Müritz	nein	nein	nach Studium	nein	2007	25
interv. 2 Geographie		x Berlin FU	3	NP Müritz	nein	nein	Haupt	nein	2007	26
interv. 3 Biologie		x Marburg	3	NP Müritz	nein	nein	BA	ja	2007	22
interv. 4 Umweltwissenschaften	x	Lüneburg	3	NP Bayr. Wald	ja	nein	Haupt	ja	2007	29
interv. 5 Sprache u. Komm.		x Siegen	4	NA Tönning	nein	nein	BA/MA	nein	2007	25
interv. 6 Landschaftsökologie		x Greifswald	3	NP Hamburg. Watt.	nein	nein	Grund	nein	2007	22
interv. 7 LA Geographie (u. Franz.)		x Uni Hamburg	4	NP SH Wattenmeer	ja	nein	nach St.	nein	2004	37
interv. 8 Kulturwiss. (NF K, Germ.)		x Bremen	4	NA Tönning	nein	nein	nach St.	nein	2007	27
interv. 9 Erziehungswissenschaft		x Kiel		Na Rügen	nein	nein	Haupt	ja	2002	29
Interv. 10 Umweltwissenschaften		x Lüneburg	3	Bio N-O-Rügen	ja	nein	Haupt	nein	2007	28
Interv. 11 Philosophie	x	FU Berlin	3	NP Unt. Odertal	nein	ja	Haupt	nein	2005	30
Interv. 12 Geo-Ökologie (NF: Päd.)		x Braunschweig	6	NP Müritz	ja	nein	Haupt	nein	2003	33
Interv. 13 Landschaftsökologie		x Münster	3	NP Sächs. Schweiz	ja	nein	Haupt	nein	2007	27
Interv. 14 Landschaftsökologie		x Münster	3	NaP Hainich	ja	nein	Haupt	nein	2007	28
Interv. 15 Biologie		x Düsseldorf	6	NP Müritz	nein	nein	Haupt	nein	1994	43
Interv. 16 Forstwirtschaft	x	FH Eberswalde	6	NP Müritz	nein	nein	nach St.	nein	2005	29
Interv. 17 Geographie		x Halle	3	NP Sächs. Schweiz	ja	ja	Haupt	ja	2006	31
Interv. 18 Biologie		x Halle	6	NaP Altmühlital	nein	nein	nach St.	nein	2003	30
Interv. 19 Landschaftsökologie	x	Münster	3	NP Sächs. Schweiz	ja	nein	nach St.	nein	2007	31

Die Interviews wurden in Berlin, Halle, Hamburg, Kiel, Leipzig, Münster, Neustrelitz sowie Hohenzieitz, Tönning und Wittenberge durchgeführt.

Anhang 5 (Fortsetzung)

Übersicht über die befragten Teilnehmenden am Praktikum für die Umwelt

	Bereich	Tätigkeitsfeld1	Tätigkeitsfeld2	Tätigkeitsfeld3	Tätigkeitsfeld3	Tätigkeitsfeld4
interv. 1	Umweltbildung	Org. Veransaltung	Schulbesuche, Projekte			
interv. 2	Öffentlichkeitsarbeit	Pressemittellungen	Broschüre erstellen	Modelle basteln	Schaufenster Commerzbank	
interv. 3	Öffentlichkeitsarbeit	Steckbriefe-Tiere	Station Nahrungsnetz	barrierefreie Ausst.		
interv. 4	Umweltbildung	Konzept intern. Hütten				
interv. 5	Öffentlichkeitsarbeit	Kindercamp	Pressearbeit	Broschüre erstellen		
interv. 6	Öffentlichkeitsarbeit	Führungen	Ornitholog. Tagebuch	Vogelzählungen	Erfassung toter Seevögel	Müll sammeln
interv. 7	Umweltbildung	Wanderausstellung				
interv. 8	Umweltbil. U-Komm.	Feriencamp	Info-Packet-Wattenmeer	Wanderwerkstatt		
interv. 9	Umweltbil. Konzeptentw.	Konzeptentwicklung	Führungen	Vorträge Schulen		
interv. 10	Umweltbildung	Führungen	Projekte Schüler			
interv. 11	Intern. Kooperation	Datenbank	Intern. Jugendcamp	Nationalparkfest	Analyse deutsch/poln. Koop.	
interv. 12	Umweltbildung	Führungen	Programmmentwicklung	spez. Gruppenführ.	"Chetwoche"	Tag d. o. Tür
interv. 13	Umweltbildung	Führungen, Schulklas.	Büroarbeit	Bildungsmat. erarb.	botan. Exkursionen	konzept. Arbeit
interv. 14	Umweltbildung/ ÖA	Betreuung Waldcamp	Führungen	Vortrag (beteiligt)	Büroarbeiten	
interv. 15	Umweltbildung	Aufbau d. Umweltbild.				
interv. 16	Umweltbildung	Führungen, Kind./Jug.	Konzept zu Führungen	Spiele, Veranstalt.		
interv. 17	Umweltbildung	Naturschutzbildung	Büroarbeit	Veranstaltungen org.		
interv. 18	Umweltbildung	Ausstellung erarb.	Konzept zu Führungen	Führungen: Senioren	Natur-Ralley	ANL
interv. 19	Umweltbildung	Umweltbildung	Büroarbeit	Gartenpflege		

Die Interviews wurden in Berlin, Halle, Hamburg, Kiel, Leipzig, Münster, Neustrelitz sowie Hohenzeritz, Tönning und Wittenberge durchgeführt.

Anhang 6

**Übersicht über die befragten Teilnehmenden
an einer Sozialen Arbeitsangelegenheit**

Anhang 6 Übersicht über die befragten Teilnehmenden an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit

Inter- view	Geschl.		Berufsausbildung	Migrationshintergrund	Alter	Einsatzort	bisherige Einsatzdauer
	m	w					
1		x	keine	im Libanon geb., seit 10 J. in D.	32	Kindergarten	5 Monate
2		x	Erzieherin u. Sozialtherapeutin		48	Kindertagesstätte	2 Monate
3	x		Philosoph u. Hochschullehrer		49	Bibliothek Kirchengemeinde	11 Monate
4	x		Grund- u. Hauptschullehrer		59	Seniorenheim	15 Monate
5	x		Einzelhandelskaufmann		40	Seniorenheim	8 Monate
6	x		Fernmeldehandwerker		58	Gemeindehaus, Pfarrgelände	12 Monate
7		x	keine	in der Türkei geb., seit 33 J. in D	36	Kindertagesstätte	10 Monate
8		x	Friseurin u. Bürogehilfin		53	ambulante Seniorenbetr.	4 Monate
9		x	Dipl. Pädagogin (Sonderpäd.)		46	Seniorenheim, Hausbesuche- und Schule	9 Monate
10		x	Schaufenstergestalterin u. Kinderpflegerin		57	ambulante Seniorenbetr.	21 Monate
11	x		Handelsfachpacker		49	Gemeindehaus u. -büro	21 Monate
12	x		Bäcker		45	Gemeindehaus und Pfarrgelände	24 Monate
13	x		keine		53	Gemeindehaus, Kindergarten, Pfarrgelände	3 Monate
14	x		Koch		50	Pfarrgelände und Kindergarten	3 Monate
15	x		Hoch-/Tiefbaufacharbeiter (Maurer)		35	Gemeindehaus und Pfarrgelände	3 Monate
16		x	Steuerfachgehilfin		59	Kindergarten	2 Monate
17	x		Ingenieur (Maschinenbau)	in Russl. geb. u. ausgebildet	57	Gemeindehaus und Pfarrgelände	23 Monate
18		x	Sozialassistentin u. Erzieherin		26	Kindergarten	7 Monate
19		x	Fachkraft f. Briefverkehr u. Vers.kauffrau		31	Spielkreis in Kirchengemeinde	5 Monate
20	x		keine		27	Kindertagesstätte	4 Monate

Anhang 6 (Fortsetzung) Übersicht über die befragten Teilnehmenden an einer Sozialen Arbeitsgelegenheit

Fail- studie	Aufgabenfeld 1	Aufgabenfeld 2	Aufgabenfeld 3	weitere berufliche Vorstellungen
1	Hauswirtschaft			Hauswirtschaftlerin, Kinderpflegerin, Erzieherin
2	Hauswirtschaft	Kindererziehung u. -betreuung		FoBi Sprachförderung, musikalische Früherziehung
3	Bibliothek	Betreuung Jugendlicher		Sozialassistent, Erzieher, Bibliothekar
4	Seniorenbetreuung			Betreuung v. alten Menschen, (Studium: Sozialarbeit)
5	Seniorenbetreuung			Betreuung, Hauswirtsch., FoBi "Alltagsbegleitung denzkranker Menschen" (6 Mon.), kaufmänn. Bereich
6	Hausmeisterarbeiten			
7	Kindererziehung und -betreuung			Sozialassistent, Erzieher
8	Seniorenbetreuung			Ehrenamt (Hospiz/Betreuung)
9	Kindererziehung und -betreuung	Betreuung Jugendlicher	Senioren- betreuung	systemische Familientherapie, Betreuung, (Pädagogik/Sozialarbeit)
10	Seniorenbetreuung			Seniorenbetreuung, Gerontologie
11	Büro, Kleiderkammer			Lager u. Verkauf, Seniorenbetr., Altenpfleger, Pfortner, Sicherheitsdienst
12	Hausmeisterarbeiten			Logistik, Konzertvorbereitung/-aufbau, Lager (Gabelstapler)
13	Hausmeisterarbeiten			Gärtner, Veranstaltungsaufbau
14	Hausmeisterarbeiten	Kinderbetreuung		Sozialassistent, Erzieher, Seniorenbetreuer, Krankenpflegehelfer, Handwerk (Klempner, Elektr.)
15	Hausmeisterarbeiten			Küster, Gastronomie, Koch, (Hausmeister, Baubereich, Maler)
16	Hauswirtschaft	Büro, Bibliothek		Küchenhilfe, Koch, Sekretariat, Bibliotheksarbeiten/ Archiv
17	Hausmeisterarbeiten			Weiterarbeiten als Gärtner, Maler, Lackierer
18	Kindererziehung und -betreuung			Studium (Lehrer), (Heil-)pädagogie, Theaterpädagogie
19	Kindererziehung und -betreuung			Betreuung, Tagesmutter, Erzieherin
20	Betreuung Jugendlicher			Sozialassistent, Erzieher

Anhang 7

Ausführliche Darstellung ausgewählter Anschlussberufe

1. Berufsfeld: Soziales, Pädagogik

Pflegehelfer/in im Privathaushalt

Zugang

Für eine Tätigkeit als Pflegehelfer/in im Privathaushalt wird keine Ausbildung vorausgesetzt, eine abgeschlossene Ausbildung, z.B. zum/zur Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in, kann jedoch von Vorteil sein. In der Regel findet eine Einweisung in die Tätigkeit vor Ort statt. „Wichtige Voraussetzungen sind Geduld, Einfühlungsvermögen und psychische wie auch körperliche Belastbarkeit. Verantwortungsbewusstsein ist in diesem Beruf ebenso notwendig wie die Fähigkeit, die Balance zwischen empathischer Nähe und professioneller Distanz zu halten.“¹⁵²

Aufgaben/Tätigkeiten

Pflegehelfer/innen unterstützen, betreuen und pflegen Menschen, die wegen einer Erkrankung, einer Behinderung oder ihres Alters auf Hilfe im täglichen Leben angewiesen sind und ermöglichen ihnen somit, in ihrer vertrauten Umgebung zu bleiben. Pflegehelfer/innen im Privathaushalt erledigen die Einkäufe und Behördengänge, begleiten die Patienten/Patientinnen zum Arzt, helfen bei der Hausarbeit, beim Essen und bei der täglichen Körperpflege. Außerdem sind die Pflegehelfer/innen meist Ansprechpartner und Vertrauenspersonen für die Patienten und Patientinnen.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Nach mehrjähriger Berufserfahrung als Pflegehelfer/in kann eine verkürzte Ausbildung im Pflegebereich, z.B. als Altenpfleger/in absolviert werden. Zudem besteht die Möglichkeit über die Externenprüfung einen anerkannten Berufsabschluss im Alten- und Krankenpflegebereich zu erlangen. Die Externenprüfung setzt berufsbegleitende Nachqualifizierungsmaßnahmen oder einen Vorbereitungskurs voraus, in dem fachtheoretische Inhalte vertieft werden. „Darüber hinaus besteht für Pflegehelfer/innen in einem Privathaushalt mit mehrjähriger einschlägiger Berufserfahrung auch ohne Berufsabschluss die Möglichkeit, z.B. zu einer Weiterbildung als Fachwirt/in für die Alten- und Krankenpflege oder als Fachaltenpfleger/in zugelassen zu werden.“¹⁵³

Altenpfleger/in

Zugang

Die Berufstätigkeit als Altenpfleger/in setzt eine abgeschlossene duale Ausbildung voraus. Diese ist bundesweit einheitlich geregelt und dauert drei Jahre. Eine Verkürzung der Ausbildungszeit ist bei Vorliegen gleichwertiger Ausbildungen möglich. Der schulische Teil der Ausbildung wird an Berufsschulen für Altenpflege, der praktische in Altenpflegeeinrichtungen absolviert. Die Zugangsvoraussetzungen zu einem Ausbildungsplatz als Altenpfleger/in sehen

¹⁵² Vgl. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=27826> und die untergeordneten Seiten

¹⁵³ Das Berufsbild des/der Fachwirt/in in der Alten- und Krankenpflege wird später näher beschrieben.

einen mittleren Bildungsabschluss oder eine andere abgeschlossene zehnjährige Schulbildung vor. Der Hauptschulabschluss kann zudem durch eine zusätzlich abgeschlossene Berufsausbildung z.B. als Krankenpfleger/in oder als Altenpflegehelfer/in erweitert werden, um eine Ausbildung in der Altenpflege zu ermöglichen.¹⁵⁴

Aufgaben/Tätigkeiten

Zum Aufgabenbereich eines Altenpflegers/ einer Altenpflegerin gehört die Betreuung und Hilfe hilfsbedürftiger alter Menschen. Die Älteren sollen bei der Alltagsbewältigung unterstützt, beraten und zu sinnvoller Beschäftigung und Freizeitgestaltung motiviert werden. Altenpfleger/innen haben zudem auch pflegerisch-medizinische Aufgaben.

Einsatzorte der Altenpfleger/innen sind beispielsweise Altenwohn- und –pflegeheime, geriatrischen und gerontopsychiatrischen Abteilungen von Krankenhäusern und Pflege- und Rehabilitationskliniken. Altenpfleger/innen arbeiten jedoch auch in Privathaushalten, ambulanten sozialen Diensten, paritätischen Verbänden mit angeschlossenem Pflegedienst oder Seniorenberatungsstellen.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Als beruflicher Anschluss an eine Tätigkeit als Altenpfleger/in ist die Prüfung als Stationsleiter/in oder als Pflegedienstleiter/in denkbar. Auch andere Weiterbildungen, wie z.B. als Fachwirt/in in der Alten- und Krankenpflege oder als Fachaltenpfleger/in sind möglich. Für Altenpfleger/innen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung kommt zudem ein Studium im Bereich Gerontologie oder Pflegewissenschaften in Betracht.

Assistent/in im Gesundheits- und Sozialwesen¹⁵⁵

Zugang

Assistent/in im Gesundheits- und Sozialwesen ist eine landesrechtlich geregelte schulische Ausbildung an Berufskollegs. Die Ausbildung dauert ein Jahr und beinhaltet ggf. den Erwerb von Zusatzqualifikationen. Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung als Assistent/in im Gesundheits- und Sozialwesen sind in den meisten Fällen ein mittlerer Bildungsabschluss und ein Abschlusszeugnis des Berufskollegs Gesundheit und Pflege I. Zudem werden einige Plätze am Berufskolleg Gesundheit und Pflege II nach einem Auswahlverfahren vergeben, welches einer besonderen Eignung und Leistung der Bewerber Rechnung trägt.

Aufgaben/Tätigkeiten

Dieser Beruf beinhaltet die Beratung und Betreuung von hilfsbedürftigen Menschen und betriebswirtschaftlich-organisatorische Aufgaben im Bereich Gesundheit und Pflege. Beschäftigungsmöglichkeiten finden Assistent/innen im Gesundheits- und Sozialwesen z.B. in Altenheimen, Einrichtungen zur Ein-

¹⁵⁴ Vgl. hierzu und im Folgenden <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9065> und die untergeordneten Seiten

¹⁵⁵ vgl. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=14616>

gliederung und Pflege behinderter Menschen, Tagesstätten für Obdachlose, Hospizen oder ambulanten Alten- und Krankenpflegediensten. Zudem arbeiten sie auch bei Krankenversicherungen oder Gesundheitsämtern.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Eine Prüfung als Fachwirt/in im Sozial- und Gesundheitswesen oder als Moto-päde/Motopädin ist für Assistenten/ Assistentinnen im Gesundheits- und Sozialwesen als berufliche Weiterbildung denkbar. Auch ein Studium im Bereich Pädagogik oder Gesundheitswesen könnte für Personen mit Hochschulzugangsberechtigung eine berufliche Anschlussmöglichkeit darstellen.

Erzieher/in¹⁵⁶

Zugang

Die zwei- bis vierjährige schulische Aus- bzw. Weiterbildung als Erzieher/in ist landesrechtlich geregelt und findet an Fachschulen, Berufsfachschulen, Berufskollegs und anderen Bildungseinrichtungen statt. Bei Vorliegen der Fachhochschulreife oder von an Hochschulen im Bereich Sozialpädagogik erbrachten Studienleistungen sind Verkürzungen der Ausbildungszeit im Einzelfall möglich. Für den Zugang zu Fachschulen wird neben einem mittleren Bildungsabschluss in der Regel der Abschluss einer anerkannten und für die Fachrichtung einschlägigen Berufsausbildung (z.B. als Kinderpfleger/in, Erziehungshelfer/in, Sozialassistent/in) und Berufspraxis vorausgesetzt. Auch die Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife in Verbindung mit einer mindestens viermonatigen einschlägigen praktischen Tätigkeit ermöglicht den Zugang zu einer Ausbildung zum/zur Erzieher/in an Fachschulen.

Aufgaben/Tätigkeiten

Erzieher/innen betreuen und fördern Kinder und Jugendliche z.B. in kommunalen und kirchlichen Einrichtungen wie Kindergärten, -krippen, -tagesstätten sowie in Horten und Heimen für Kinder- und Jugendliche.

Folgende sind die wichtigsten Fertigkeiten und Kenntnisse (Kernkompetenzen) für die Ausübung des Berufs des Erziehers/ der Erzieherin, wie sie der Ausbildungsordnung zu entnehmen sind: Elternarbeit, Erziehung, Freizeitgestaltung, Frühförderung, Gruppenarbeit, Kinder (Betreuung etc.) und Vorschularbeit und -erziehung.

Außerdem sind folgende Kompetenzen für die Ausübung dieses Berufs bedeutsam: Betreuung von Kindern und Jugendlichen und von behinderten Menschen, Berichtswesen, Information, Hausaufgaben-, Schülerbetreuung, Heilpädagogik, Behindertenpädagogik, Heimerziehung, Musikerziehung, Zubereitung von Mahlzeiten, Sozialpädagogik, Spielpädagogik und Säuglingsbetreuung.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Erzieher/innen können sich in vielen Bereichen weiterbilden. Eine Spezialisierung durch fachliche Anpassungsweiterbildung z.B. für die Einsatzgebiete Kindergartenerziehung oder Jugendarbeit ist möglich. Ebenso sind Aufstiegs-

¹⁵⁶ vgl. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9162>

weiterbildungen möglich. Prüfungen z.B. zum/zur Fachwirt/in im Erziehungswesen oder zur Fachkraft für Sozialarbeit sind denkbar und die Vorbereitung auf diese kann berufsbegleitend stattfinden. Des Weiteren käme nach einer abgeschlossenen Ausbildung zum/zur Erzieher/in ein Studium der Sozialarbeit in Betracht.

Küster/in

Zugang

Um als Küster/in tätig zu sein, benötigt man die entsprechende Ausbildung und Konfession. Die Ausbildung findet in kirchlich-religiösen Einrichtungen neben der praktischen Tätigkeit statt und sollte die praktischen, geistlichen und theologischen Bezüge des Küsterdienstes vermitteln. Der Küsterdienst erfordert vor allem Lebens- und Berufserfahrung, Kommunikationsvermögen, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Zuverlässigkeit, Verschwiegenheit, Urteilskraft und die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten und andere zu leiten. Nicht zuletzt sollten Küster/innen einer christlichen Lebensweise nachgehen.

Aufgaben/Tätigkeiten

Küster/innen sind in Kirchen und kirchlich-religiösen Einrichtungen tätig und zu ihren Aufgaben gehören die Vorbereitung, Begleitung, Durchführung und Nachsorge von Veranstaltungen in der Kirchengemeinde. Sie sorgen z.B. für die Funktionsfähigkeit der Glockenanlagen und Uhren, der Heizungs- und Beleuchtungsanlagen in den Gemeindegebäuden und sorgen für die Pflege und Reinigung des Mobiliars, der Gebäude und des Außenbereichs. Küster/innen schaffen die geeigneten Rahmenbedingungen für die alltäglichen Abläufe in einer Kirchengemeinde und sind Ansprechpartner für Gemeindeglieder und Besucher. Somit sind Ihre Aufgaben nicht nur organisatorischer und technischer, sondern auch kommunikativer Natur.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Für Küster/innen mit Hochschulzugangsberechtigung ist als Weiterbildung ein Studium z.B. Bereich Theologie denkbar.

Sozialhelfer/in / Sozialassistent/in

Zugang

Für eine Berufstätigkeit als Sozialhelfer/in/ Sozialassistent/in wird eine zwei- bis drei-jährige Ausbildung vorausgesetzt. Diese ist landesrechtlich geregelt und findet an Berufsfachschulen bzw. Berufskollegs statt.¹⁵⁷

Aufgaben/Tätigkeiten

Sozialhelfer/innen bzw. Sozialassistenten/-assistentinnen arbeiten in der Familien-, Heilerziehungs- und Kinderpflege. Sie betreuen, unterstützen und fördern hilfsbedürftige Personen in Wohnheimen (für alte und junge Menschen), in Kindergärten und -horten und in Einrichtungen zur Betreuung und Pflege behinderter Menschen. Sozialhelfer/innen werden zudem in ambulanten sozialen Diensten, diakonischen Diensten, Familienberatungsstellen und Sozialämtern, aber auch in Privathaushalten beschäftigt.

¹⁵⁷ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9031>

Für diesen Beruf wichtige Kernkompetenzen sind laut Ausbildungsordnung z.B. ambulante Wohnbetreuung, Familienfürsorge, Freizeitgestaltung, Diätetik, Einkauf und Beschaffung, Grundpflege und Hauswirtschaft. Dazu gehören unter anderem die Zubereitung von Speisen, die Vorratshaltung, Wäsche- und Kleiderpflege, Nähen und die Zusammenstellung von Speisepläne.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Mit abgeschlossener Ausbildung bestehen für eine Sozialhelferin/ einen Sozialhelfer einige Möglichkeiten der Weiterbildung. Unter anderem kann die Prüfung als Fachlehrer/in der Fachrichtung verhaltensauffällige Kinder/ Jugendliche abgelegt werden. Zudem kann auch eine Spezialisierung zum Fachwirt/ zur Fachwirtin für Erziehungswesen stattfinden. Für die genannten Möglichkeiten werden Vorbereitungslehrgänge auf Weiterbildungsprüfungen angeboten. Des Weiteren ist für Sozialassistenten und -assistentinnen mit Hochschulzugangsberechtigung ein Studium im Bereich Pädagogik denkbar.

Fachwirt/in – Alten- und Krankenpflege¹⁵⁸

Zugang

Die berufliche Weiterbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) zum/zur Fachwirt/in in der Alten- und Krankenpflege ist durch Industrie- und Handelskammern geregelt. Zur Vorbereitung auf eine Weiterbildungsprüfung wird Teilzeit-, Vollzeit- und Fernunterricht angeboten. Die Teilnahme an diesen 6-24 Monate dauernden Vorbereitungslehrgängen ist jedoch nicht für die Zulassung zur Prüfung verpflichtend. Für die Zulassung zur Weiterbildungsprüfung zum Fachwirt/zur Fachwirtin in der Alten- und Krankenpflege wird eine abgeschlossene Ausbildung als Altenpfleger/in, Gesundheits- und Krankenpfleger/in oder in einem kaufmännischen bzw. verwaltenden Beruf und eine zweijährige einschlägige Berufstätigkeit vorausgesetzt.

Aufgaben/Tätigkeiten

In diesem Beruf Tätige übernehmen qualifizierte Fach- und Führungsaufgaben im Bereich der stationären und ambulanten Alten- und Krankenpflege. Fachwirte/Fachwirtinnen in der Alten- und Krankenpflege werden z.B. in Seniorenwohn- und Altenpflegeheimen, in Einrichtungen der Kurzzeitpflege, in Tagesstätten mit pflegerischer Betreuung oder bei ambulanten Altenpflegediensten eingesetzt. Außerdem arbeiten sie in Gesundheitszentren und Kliniken, beispielsweise in Abteilungen, die auf die Behandlung altersbedingter Erkrankungen spezialisiert sind (Geriatric und Geronto psychiatrie). Auch Seniorenorganisationen oder Krankenversicherungen bieten einen möglichen Einsatzort.

Für diesen Beruf wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse (Kernkompetenzen), die man während der Weiterbildung bzw. Fortbildung erwirbt, sind z.B.: Personalwesen, Pflegemanagement, Pflegeorganisation, Sozialmanagement, Angehörigenberatung, Geriatric, Gerontologie (Pflege, Assistenz), Betriebsführung und Kosten- und Leistungsrechnung.

¹⁵⁸ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9067>

2. Berufsfeld: Dienstleistung

Hauswirtschafter/in

Zugang

Für die Ausübung des Berufs des Hauswirtschafters/ der Hauswirtschafterin wird eine dreijährige duale oder schulische Ausbildung vorausgesetzt, welche nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt ist.¹⁵⁹ Verkürzungen der Ausbildungszeit sind möglich und richten sich nach der schulischen Vorbildung.

Aufgaben/Tätigkeiten

Unter anderem sind folgende Hauptaufgabenfelder bzw. Kernkompetenzen laut Arbeitsagentur als Voraussetzung für diesen Beruf festgelegt: ambulante Wohnbetreuung, Betreuung älterer oder behinderter Menschen, komplette Haushaltsführung, Diätetik, Zusammenstellung von Speisekarten und -plänen, Zubereitung von Speisen, Vorratshaltung, Familienfürsorge und Wäsche- und Kleiderpflege. Ebenso gehören Abrechnung, Dekorieren von Räume und Garten- und Grünflächenpflege zu den Kernkompetenzen eines Hauswirtschafter/ einer Hauswirtschafterin.

Hauswirtschafter/innen arbeiten vor allem im Jugend- und Erziehungsheimen, Alten- und Altenpflegeheimen, Einrichtungen zur Eingliederung und Pflege behinderter Menschen und kirchlichen Einrichtungen. Auch in privaten Haushalten, landwirtschaftlichen Unternehmen und Dienstleistungsunternehmen (wie z.B. Kantinen, Hotel- und Cateringbetrieben) werden Hauswirtschafter/innen ausgebildet und beschäftigt. Dort übernehmen sie die Betreuung und hauswirtschaftliche Versorgung von diese Einrichtungen nutzenden Personen.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Hauswirtschafter/innen können z.B. eine Prüfung als Fachhauswirtschafter/in oder als Wirtschafter/in - Hauswirtschaft ablegen, um sich beruflich weiterzubilden. Die Vorbereitung auf eine Weiterbildungsprüfung kann berufsbegleitend in Form von Vorbereitungskursen stattfinden. Außerdem ist eine Weiterbildung an der Fachschule z.B. als Betriebswirt/in möglich. Für Hauswirtschafter/innen mit Hochschulzugangsberechtigung ist zudem ein Studium z.B. im Bereich Ökotrophologie denkbar.

3. Berufsfeld: Landwirtschaft, Natur, Umwelt

Helfer/in im Bereich Gartenbau

Zugang

Für die Ausübung von Helfertätigkeiten im Bereich Gartenbau wird keine Ausbildung vorausgesetzt. Helfer/innen im Bereich Gartenbau, Forstwirtschaft, Floristik oder Landwirtschaft werden in der Regel am Arbeitsplatz eingewiesen. „Je nach Tätigkeitsbereich können jedoch einschlägige praktische Erfah-

¹⁵⁹ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=13815>

rungen und handwerkliche Kenntnisse von Vorteil sein.“¹⁶⁰ Außerdem wird in manchen Betrieben der Führerschein Klasse B vorausgesetzt.

Aufgaben/Tätigkeiten

Helfer/innen führen meist einfachere und zuarbeitende Tätigkeiten aus. Im Bereich Gartenbau arbeiten sie in Gärtnereien und anderen Betrieben des Garten- und Landschaftsbaugewerbes, bei Gartenbauämtern, in Friedhofsgärtnereien, Baumschulen, in botanischen und zoologischen Gärten oder auch in privaten Gartenanlagen. Dort unterstützen sie Fachkräfte bei allen anfallenden praktischen Tätigkeiten z.B. beim Bau, bei der Gestaltung und bei der Pflege von Außenanlagen. Zum Aufgabengebiet eines Gartenbauhelfers/ einer Gartenbauhelferin gehören:

- der Transport von Baumaterialien, Geräten und Pflanzmaterial
- Aushub-, Verlege- und Pflasterarbeiten
- das Anpflanzen und Mähen bzw. Beschneiden von Rasen, Bäumen, Sträuchern und Büschen
- Produktions-, Ernte-, Lager- und Verladearbeiten
- das Säubern von Wegen und die Verrichtung des Winterdienstes

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Personen, die über eine mehrjährige Berufserfahrung im Gartenbau verfügen, können verschiedene Ausbildungen im Gartenbaubereich ggf. in verkürzter Form absolvieren. Zum Beispiel könnte eine Ausbildung als Gärtner/in erfolgen.

Gärtner/in¹⁶¹

Zugang

Gärtner/in ist ein anerkannter Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG). Diese bundesweit geregelte dreijährige Ausbildung wird in den folgenden Fachrichtungen angeboten:

- Garten- und Landschaftsbau
- Baumschule
- Friedhofsgärtnerei
- Gemüsebau
- Obstbau
- Staudengärtnerei
- Zierpflanzenbau

Die Ausbildung ist entweder dual (teils im Betrieb, teils an der Berufsbildenden Schule) oder rein schulisch möglich. Die Ausbildungszeit kann verkürzt wer-

¹⁶⁰ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=625>

¹⁶¹ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=13633>

den und beruht auf der schulischen Vorbildung sowie auf der Einschätzung der Leistungen durch die Auszubildenden. Für Jugendliche, die Qualifizierungsbausteine im Gartenbau absolvieren und ein ausbildungsvorbereitendes Praktikum mit einer Dauer von 6 bis 12 Monaten erfolgreich abschließen, besteht bei anschließender Ausbildung ggf. die Möglichkeit, die Ausbildungszeit um bis zu 6 Monate zu verkürzen.

Aufgaben/Tätigkeiten¹⁶²

Gärtner/innen in der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau setzen Pläne von Landschaftsarchitekten in die Praxis um. Sie sind mit dem Bau und mit der Pflege von Außenanlagen, vor allem Grünanlagen, beschäftigt. Gärtner/innen sind in Fachbetrieben des Garten-, Landschafts- und Sportplatzbaus und in städtischen Gärtnereien, botanischen oder zoologischen Gärten tätig.

Auf Basis der Ausbildungsordnung kann eine Auswahl der für diesen Beruf wichtigsten Fertigkeiten und Kenntnisse getroffen werden. Kernkompetenzen, die man während der Ausbildung erwirbt sind z.B. folgende: Anbauen, Anpflanzen, Baumpflege, Baumschnitt, Erdbewegungsarbeiten, Plattenlegen (Garten- und Landschaftsbau), Stufenbau (Garten- und Landschaftsbau), Terrassen- und Wegebau. Ebenfalls für die Ausübung dieses Berufs bedeutsam können folgende Kompetenzen sein: Aufmaß, Baugeräteführung, Baumaschinenführung, Baustelleneinrichtung, Bewässerungstechnik, Düngung, Garten-, Grünflächenpflege, Mauern, Naturschutz, Sportplatzbau, Spielplatzbau und Zaunbau.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Mögliche Weiterbildungsprüfungen sind z.B. die Prüfung zum/zur Gärtnermeister/in. Zudem ist nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium im Bereich Landschaftsarchitektur oder Gartenbau denkbar.

4. Berufsfeld: Verkehr, Logistik

Helfer/in - Lager und Versand

Zugang

Für eine Tätigkeit als Helfer/in in Lager und Versand wird keine Ausbildung vorausgesetzt, meist findet eine Einweisung direkt am Arbeitsplatz statt. Zu den Einsatzorten gehören sowohl Hafenwirtschaft und Spedition als auch Handels- und Industriebetriebe.

Aufgaben/Tätigkeit

Die Helfer/innen führen in Unternehmen aller Wirtschaftsbereiche, die eine Produktion und Lagerhaltung besitzen, einfache zuarbeitende Arbeiten aus und unterstützen Fachkräfte z.B. bei der Kommissionierung, Verpackung und Etikettierung von Artikeln. Auch bei der Waren- und Materialannahme oder –ausgabe können Helfer/innen beteiligt sein. Dabei wird in den meisten Unternehmen der Warenein- und ausgang am PC verbucht. Auch Inventurtätigkei-

¹⁶² Im Folgenden werden nur die Gärtnerinnen und Gärtner der Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau berücksichtigt, da hier die Überschneidungen zu den im Rahmen einer Sozialen Arbeitsgelegenheit ausgeführten Tätigkeiten am größten sind.

ten werden oftmals durch Helfer/innen unterstützt. Außerdem gehören die Wartung und Pflege der im Lager verwendeten Geräte und die Aussonderung unbrauchbarer Waren zu den Aufgaben der Helfer/innen. Im Versandbereich werden Helfer/innen z.B. für die Sortierung der Sendungen nach Zielort und Dringlichkeit eingesetzt.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Nach mehrjähriger Berufserfahrung als Helfer/in im Bereich Lager und Versand besteht die Möglichkeit, verschiedene Ausbildungen z.B. als Fachlagerist/in, Fachkraft für Lagerlogistik oder Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel ggf. in verkürzter Form zu absolvieren.

Fachlagerist/in

Zugang

Die Tätigkeit als Fachlagerist/in setzt eine zweijährige Berufsausbildung voraus, welche in Handel, Industrie und Handwerk durchgeführt werden kann. Eine schulische Ausbildung ist ebenfalls möglich. Die Ausbildungszeit kann verkürzt werden und beruht auf der schulischen Vorbildung sowie auf der Einschätzung der Leistungen durch die Auszubildenden.

Aufgaben/Tätigkeiten

Fachlageristen und Fachlageristinnen werden in Speditionen, aber auch in Handels- und Industrieunternehmen eingesetzt und sind für die Warenannahme und -lagerung und für die Zusammenstellung von Lieferungen für den Versand zuständig. Zu den Aufgaben des Fachlageristen/ der Fachlageristin gehört die Annahme von Gütern und die Prüfung der Art, Menge und des Zustandes der Lieferung ebenso wie die Erfassung der Waren mithilfe der EDV. Die Güter werden ausgepackt, sortiert und für die Lagerung bzw. Weiterverwendung an den Bestimmungsort innerhalb des Betriebes transportiert. Auch die regelmäßige Durchführung einer Inventur fällt in den Aufgabenbereich der Fachlageristen und -lageristinnen. Im Bereich des Versands sind die Aufgaben der Fachlageristen/Fachlageristinnen z.B. die Verpackung, Beschriftung und Sicherung der Sendungen und die Beladung von Lkws. Dabei werden verschiedene technische Hilfsmittel und Transportgeräte (z.B. Gabelstapler und automatische Sortieranlagen) eingesetzt, welche fachgerecht durch die Fachlageristen/Fachlageristinnen bedient und gepflegt werden müssen.

Berufliche Anschlussmöglichkeiten

Eine spezialisierende Weiterbildung kann z.B. in den Bereichen Gefahrgutannahme oder Verpackungstechnik stattfinden. Zudem ist eine Fortsetzung der Ausbildung und eine anschließende Prüfung als Fachkraft für Lagerlogistik denkbar.

