



INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND
BERUFSFORSCHUNG
Die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit

IAB-FORSCHUNGSBERICHT

Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

9|2019 Modellprojekt zur Förderung von Durchlässigkeit
und Inklusion bei der beruflichen Ausbildung von
Rehabilitanden - „TINA – Trägergestützte inklusive
Ausbildung – Endbericht der Begleitforschung“

Jörn Sommer, Thomas Gericke, Bastian Fischer, Stefan Meyer

Modellprojekt zur Förderung von Durchlässigkeit und Inklusion bei der beruflichen Ausbildung von Rehabilitanden - „TINA – Trägergestützte inklusive Ausbildung“ – Endbericht der Begleitforschung

Jörn Sommer (InterVal GmbH), Thomas Gericke (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Bastian Fischer (Hochschule Zittau/Görlitz), Stefan Meyer (InterVal GmbH)

Auftraggeber: Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit

In Begleitung durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

Mit der Publikation von Forschungsberichten will das IAB der Fachöffentlichkeit Einblick in seine laufenden Arbeiten geben. Die Berichte sollen aber auch den Forscherinnen und Forschern einen unkomplizierten und raschen Zugang zum Markt verschaffen. Vor allem längere Zwischen- aber auch Endberichte aus der empirischen Projektarbeit bilden die Basis der Reihe.

By publishing the Forschungsberichte (Research Reports) IAB intends to give professional circles insights into its current work. At the same time the reports are aimed at providing researchers with quick and uncomplicated access to the market.

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Design und Datenbasis der Begleitforschung	14
3	Implementation.....	19
3.1	Hintergrund und Ressourcen der Maßnahmeträger	19
3.2	Quantitative Implementation.....	21
3.3	Schnittstellen zum Schulversuch Inklusive Berufliche Bildung.....	25
4	Inhaltliche Umsetzung des Modellprojekts	28
4.1	Zugang zum Projekt.....	28
4.2	Mentoring	33
4.3	Förderplanung	37
4.4	Fachpraktische Ausbildung	41
4.5	Identifikation und Organisation von Fortschritten und Wechseln der Ausbildungsform.....	45
4.6	Lernortkooperation zwischen Betrieb und Träger	50
4.7	Fachtheoretische Ausbildung.....	56
4.8	Umsetzung von Ausbildungsbausteinen	62
5	Ergebnisse und Wirkungen des Modellprojekts.....	65
5.1	Ergebnisse in Zahlen.....	65
5.1.1	Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse.....	65
5.1.2	Übergänge in Beschäftigung.....	67
5.1.3	Abbrüche	69
5.1.4	Wechsel der Ausbildungsform	71
5.1.5	Weitere Erfolge im Ausbildungsverlauf	76
5.1.6	Vergleich nach Trägern	77
5.2	Entwicklungen im Ausbildungsverlauf.....	78
5.2.1	Kompetenzentwicklung der Auszubildenden aus Sicht von Mitarbeitenden.....	78
5.2.2	Ausbildungsverläufe in der Querschau von 15 Fallstudien	79
5.2.3	Exemplarische Vertiefung beschriebener Zusammenhänge an einer Fallstudie	86
5.3	Erfolgsfaktoren.....	89
6	Empfehlungen	98
7	Zusammenfassung	102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gründe der Teilnahme	31
Abbildung 2:	Motivation und Kooperationsbereitschaft aus Sicht der Mitarbeitenden.....	32
Abbildung 3:	Häufigkeit von Reflexionstreffen im Rahmen des Mentorings.....	36
Abbildung 4:	Wesentliche Bestandteile der Förderplanung.....	38
Abbildung 5:	Umsetzung der Förderplanung	40
Abbildung 6:	Zufriedenheit der Auszubildenden	42
Abbildung 7:	Fachpraktische Ausbildung aus der Sicht ehemaliger Auszubildender	42
Abbildung 8:	Tage, die die Ausbildung im Betrieb erfolgte	44
Abbildung 9:	Ausbildungsabbrüche im Zeitverlauf.....	71
Abbildung 10:	Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform im Zeitverlauf.....	75
Abbildung 11:	Entwicklung der Betriebstage vor Wechsel der Ausbildungsform.....	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Datengrundlage Interviews.....	16
Tabelle 2:	Datengrundlage schriftliche Befragungen.....	17
Tabelle 3:	Projekteintritte nach Träger und Kohorte	21
Tabelle 4:	Begonnene Ausbildungen nach Beruf	23
Tabelle 5:	Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden	24
Tabelle 6:	Ausbildungserfolg nach Ausbildungsart, beruflichen und soziodemografischen Merkmalen	66
Tabelle 7:	Übergänge in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (verschiedene Berechnungsvarianten).....	68
Tabelle 8:	Abbrüche nach Ausbildungsart, beruflichen und soziodemografischen Merkmalen ..	70
Tabelle 9:	Verschiedene Berechnungsvarianten für Wechsel der Ausbildungsform	72
Tabelle 10:	Abbruch-, Wechsel- und Übergangsquoten in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung bei integrativem Start - differenziert nach Träger	78

Verzeichnis der Textboxen

Textbox 1:	Aufgabenbereiche der Mentorinnen und Mentoren.....	35
Textbox 2:	Grundlegende Kriterien für Ausbildungswechsel.....	46
Textbox 3:	Fallbeispiel eines Wechsels in betriebliche Ausbildung.....	49
Textbox 4:	Rechtlicher Hintergrund der sonderpädagogischen Förderung.....	57
Textbox 5:	Die beruflichen Schulen aus der Sicht der TINA-Teilnehmenden.....	58
Textbox 6:	Fallbeispiel I zur inklusiven Beschulung (Wechseln der Beschulungsform).....	60
Textbox 7:	Fallbeispiel II zur inklusiven Beschulung (positive Erfahrungen)	61

Textbox 8:	Fachdiskurs zum Thema Ausbildungsbausteine.....	63
Textbox 9:	Fallbeispiel zu Wirkfaktoren.....	86
Textbox 10:	Rahmenbedingungen guter Förderung.....	91
Textbox 11:	Kritischste Kompetenzen, die entwickelt werden müssen, bevor Übergänge in Betriebe möglich sind	95

Abkürzungsverzeichnis

BaE	Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (31. Mai 2000)
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSO-F	Schulordnung für die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IBB	Schulversuch Inklusive berufliche Bildung in Bayern
MSD	Mobiler sonderpädagogischer Dienst
REZ	Regionales Einkaufszentrum Bayern der Bundesagentur für Arbeit
SGB	Sozialgesetzbuch
TINA	Modellprojekt Trägergestützte inklusive Ausbildung
TN	Teilnehmende
VZÄ	Vollzeitäquivalent

Zusammenfassung

Mit dem Modellprojekt TINA – Trägergestützte inklusive Ausbildung wollte die Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit das Potenzial von jungen Menschen mit Behinderung, die ihre Ausbildung in einer Reha-Einrichtung beginnen, noch besser erschließen. Die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts erfolgte durch die InterVal GmbH in Kooperation mit der Universität Magdeburg. Der Fokus des Modellprojekts lag insbesondere darauf, entsprechend den individuellen Entwicklungen der jungen Menschen ihren Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Form der Ausbildung mit mehr betrieblichen Anteilen zu unterstützen und sie zu einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung zu führen. Dafür sollten die jungen Menschen während ihrer Ausbildung kontinuierlich von einem festen Ansprechpartner (Mentor) begleitet werden und hatten auch die Möglichkeit ggf. wieder in eine stärker begleitete Ausbildungsform zurückzuwechseln. Das Projekt wurde ab dem Jahr 2013 bei drei Trägern an zwei Standorten in Bayern durchgeführt. Für die Begleitforschung wurden die ersten beiden Ausbildungskohorten mit insgesamt 74 Auszubildenden in den Blick genommen, für die mit leitfadengestützten Interviews sowie mit schriftlichen Befragungen umfangreiche Daten erhoben wurden. Die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen, dass sich die innovative Flexibilisierung der Ausbildung im Rahmen von TINA grundsätzlich bewährt hat und fortgeführt werden sollte. Hierbei sollten gleichwohl Aspekte wie die Ausgestaltung des Zugangs zu TINA, die Lernortkooperation mit Schulen und Betrieben, das Mentoringkonzept und die Anreize für die Träger bei Wechseln der Ausbildungsform weiter optimiert werden.

Abstract

With the model project TINA – inclusive vocational training at rehabilitation providers the Regional Directorate of Bavaria of the Federal Employment Agency wanted to tap the potential of young people with disabilities who are beginning their vocational training at a rehabilitation provider even better. The evaluation of the project was carried out by InterVal GmbH in cooperation with the University of Magdeburg. The focus of the project was in particular to support the transition to a less intensively supervised form of vocational training in accordance with the individual developments of the young people and to lead them to a successful graduation of the vocational training. For this purpose, the young people were to be accompanied during their training continuously by a contact person (mentor) and also had the opportunity to switch back to a more supervised form of vocational training. The project started in 2013 at three rehabilitation providers at two locations in Bavaria. For the evaluation, the first two training cohorts with a total of 74 trainees were examined, for which extensive data was collected with the help of guided interviews as well as written surveys. The results of the evaluation show that the innovative flexibilisation of vocational training in the context of TINA has proven itself in principle and should be continued. Nonetheless, aspects such as the design of access to TINA, the collaboration with learning places like schools and businesses, the mentoring concept and incentives for the providers when switching the form of vocational training should be further optimised.

Danksagung

Die Autoren bedanken sich bei den Auszubildenden, den beteiligten Betrieben und Lehrkräften sowie den Mitarbeitenden der Agenturen für Arbeit und der Träger für die Mitwirkung an unseren Interviews und schriftlichen Befragungen, die diesen Bericht möglich gemacht haben.

1 Einleitung

Die beruflichen Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderung haben sich in den letzten Jahren verbessert. Vor allem den positiven konjunkturellen Entwicklungen muss zugeschrieben werden, dass Menschen mit Behinderung im Jahr 2017 in größerer Anzahl als zuvor auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt waren: Die Arbeitslosenquote der Menschen mit Behinderung ist zwischen 2016 und 2017 von 13,4 auf 12,4 Prozent gesunken (Aktion Mensch 2017). Die Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen ist im gleichen Zeitraum um fünf Prozent gesunken (um sechs Prozent bei nicht-schwerbehinderte Menschen). Vom Rückgang der Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen profitierten besonders die Jüngeren sowie Personen in den mittleren Altersgruppen. Dennoch liegt die allgemeine Arbeitslosenquote mit 6,1 Prozent noch immer erheblich niedriger als diejenige arbeitsloser Schwerbehinderter (Bundesagentur für Arbeit 2017).

Auch in einem konjunkturell positiven Umfeld gelingt die berufliche Integration bei fehlender Qualifikation, z. B. fehlender Berufsausbildung, seltener. „Fast 1,2 Millionen arbeitslose Menschen hatten 2017 keine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind gering. Der Anteil arbeitsloser Frauen ohne Ausbildung betrug 49 Prozent (Männer: 48 Prozent)“ (ebd. S. 17). Der beruflichen Ausbildung oder Qualifizierung von Menschen mit Behinderung wird deshalb die besondere förderpolitische Aufmerksamkeit zuteil.

Jugendlichen mit einer Behinderung werden in einem breiten Kanon der Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland normativ verschiedene Bereiche der Teilhabe eröffnet. Diese reichen vom Grundgesetz über die Sozialgesetzgebung bis hin zu den Grundlagen der beruflichen Bildung (Handwerksordnung (HwO), Berufsbildungsgesetz (BBiG)). Die Leistungsträger sind entsprechend § 6 Sozialgesetzbuch (SGB) IX für verschiedene Leistungsarten differenziert;¹ die im Kontext des Modellprojekts „Trägergestützte inklusive Ausbildung“ (TINA) im Vordergrund stehende berufliche Teilhabe fällt unter anderem in den Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit. Damit dieser Anspruch für Jugendliche mit einer Behinderung auch tatsächlich erlebbar wird, steht für die berufliche Förderung von Menschen mit Behinderung seit vielen Jahren (BMAS 2011) ein umfangreiches und sich inhaltlich weiterentwickelndes Arsenal an Förderinstrumenten zur Verfügung. Ziel ist es, Jugendliche oder junge Erwachsene, die aufgrund einer Schädigung in ihrer Teilhabe behindert werden oder von Behinderung bedroht sind, so zu unterstützen (zu fördern), dass sie ihre individuellen Potenziale möglichst umfassend ausschöpfen können. Die Perspektive eines nicht-alimentierten, selbständig geführten Lebens ist dabei am ehesten über eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu verwirklichen. Neben dieser sozialstaatlichen Aufgabenstellung gewinnt unter dem Einfluss des demografischen Wandels die Notwendigkeit, alle verfügbaren demografischen Ressourcen zur Sicherung des Fachkräftebedarfes zu nutzen, zunehmend an Bedeutung.

Kennzeichnend für die Entwicklung des Fördersystems für Menschen mit Behinderung ist aber nicht nur die Ausdifferenzierung der Maßnahme- und Instrumentenstruktur, sondern auch eine

¹ Zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft unterteilt § 5 SGB IX Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen, Leistungen zur Teilhabe an Bildung und Leistungen zur sozialen Teilhabe.

damit einhergehende institutionelle Differenzierung der beruflichen Förderung. Sowohl modernisierungsbedingt als auch infolge konjunktureller Schwankungen und wechselnder demografischer Einflüsse findet die Förderung von Menschen mit Behinderung, insbesondere deren Berufsausbildung, kaum mehr in betrieblichen Kontexten statt, sondern in Einrichtungen von Trägern der beruflichen Rehabilitation. Das impliziert keine Minderung der Ausbildungsqualität. Jedoch erleben die Absolventen von Berufsbildungswerken und vergleichbaren außerbetrieblichen Einrichtungen beim Übergang von der Ausbildung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung häufig eine Stigmatisierung, die ihnen die Verwertung ihres Berufsabschlusses am ersten Arbeitsmarkt erschwert (Gericke 2004). Die Herausforderung bei einer nachhaltigen beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung besteht deshalb nicht nur in einem qualitativ hochwertigen, am (regionalen) Arbeitsmarkt verwertbaren Berufsabschluss, sondern auch in einem Abbau stigmatisierender Elemente der Förderung. Der Nachweis betrieblicher Lernphasen, möglichst der Wechsel der Ausbildungsverantwortung von einem Träger zu einem Ausbildungsbetrieb (d. h. mit einem betrieblichen Ausbildungsvertrag), vermeiden Stigmatisierungen beim Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung.

Junge behinderte Menschen, die ihre Ausbildung aufgrund unterschiedlicher Unterstützungsbedarfe in einer Reha-Einrichtung beginnen, verbleiben ungeachtet der individuellen Entwicklungen meistens für die komplette Ausbildungsdauer in dieser Einrichtung. Die dabei nur ungenügende Gewinnung des Lernorts Betrieb ist nicht nur normativ unter der Perspektive der Inklusion problematisch, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der angestrebten Verbleibe. Dies bestätigt eine im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von TINA durchgeführte Sonderauswertung von Daten der Bundesagentur für Arbeit (2018a) zum Vergleich von Ausbildungsformen. Die Erfolgsquote (Ausbildungsabschlüsse pro begonnene Ausbildungen) der Reha-Ausbildung-integrativ lässt sich zumindest in Bayern zwischen 2009 und 2017 mit jener der Reha-Ausbildung-kooperativ vergleichen (integrativ: 58 %, kooperativ: 60,2 %). Die Eingliederung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung sechs Monate nach Austritt liegt jedoch in der Reha-Ausbildung-integrativ deutlich niedriger (46 % vs. 56,3 %).²

Dass mit dem Wechsel der Ausbildungsgänge von einer intensiven zu einer weniger intensiven Förderung auch Kosteneinsparungen bei den zuständigen Agenturen für Arbeit und den Jobcentern möglich sind, ist unter Effizienzgesichtspunkten interessant, sollte förderpolitisch aber nachrangig sein. Die Maxime im Ausbildungsprozess besteht darin, Förderung im individuell notwendigen Maß zu gewährleisten. Sprich, die Teilnehmenden sollen das an Förderung bekommen, was sie zur Zielerreichung, z. B. zum Übergang in eine andere Ausbildungsform benötigen (so viel wie nötig, so wenig wie möglich). Die Maxime soll nicht sein, was der Träger oder andere beteiligte Akteure an Förderangeboten außerdem noch bieten könnten.

Die förderpraktische Umsetzung solcher Wechsel aus intensiv geförderten Ausbildungsgängen zu weniger intensiv geförderten bzw. mehr betrieblichen Ausbildungsphasen setzt mit neuen förderpädagogischen Herausforderungen an den tradierten Kompetenzen der Reha-Einrichtungen an:

² Eigene Auswertung auf der Basis von Bundesagentur für Arbeit (2018b) mit Daten zu 12.658 Reha-Ausbildungen-integrativ zwischen 2009 und 2016 sowie 951 Reha-Ausbildungen-kooperativ. Korrekterweise sei darauf hingewiesen, dass anhand der Sekundärdaten nicht kontrolliert werden kann, worin sich die Auszubildenden neben der Ausbildungsform noch unterscheiden. Die vergleichbar hohe Quote der Ausbildungsabschlüsse spricht jedoch dafür, dass die unterschiedlichen Eingliederungsquoten auch auf die Ausbildungsform zurückgeführt werden müssen und sich nicht allein aus unterschiedlichen beruflichen Kompetenzen der Ausgebildeten erklären lassen.

Teilnehmende sind verstärkt auf ihre Entwicklungspotenziale hin zu identifizieren. Die Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf ist stärker darauf hin zu beobachten, wann ein Wechsel in eine weniger intensiv geförderte Ausbildungsphase möglich erscheint und die in der Berufsausbildung zu absolvierenden Aufgaben sind stärker zu individualisieren. Immer mit dem Ziel, die Potenziale der Auszubildenden frühzeitig zur Entfaltung zu bringen und einen Wechsel möglich zu machen. Diese starke Orientierung auf weniger intensiv geförderte/begleitete Ausbildungsgänge darf trotzdem kein zusätzliches Stigmatisierungsrisiko beinhalten: Gelingt der Wechsel nicht dauerhaft, muss die Ausbildung in der intensiver geförderten Ausbildung weiterhin möglich sein. Kommt es zum Ausbildungsabbruch, sind die erworbenen Kompetenzen berufsbiographisch verwertbar zu dokumentieren (Ausbildungsbausteine).

Die vielfältig nachgewiesene Erkenntnis, dass Übergänge besonders für diese Zielgruppe risikobehaftet sind, macht ein fallbezogenes, lernortübergreifendes Mentoring notwendig. Der Erfolg des Übergangs, z. B. in eine betriebliche Ausbildung, hängt wesentlich davon ab, wie ein Mentoring die Belange der Betriebe bei der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung berücksichtigt. Eine belastbare Kooperation zwischen Trägern und Betrieben kommt nur zustande, wenn die Mentorin oder der Mentor pädagogische Kernkompetenz mit dem Verständnis für betriebliche Abläufe und Bedarfe verbindet. Zu diesen betrieblichen Bedarfen können auch gezielte Erwartungen an die beim Träger vermittelten Ausbildungsinhalte bzw. die Qualität der Berufsausbildung zählen. Die Bereitschaft der Betriebe, Auszubildende mit einer Behinderung in die betriebliche Berufsausbildung zu übernehmen, steigt, wenn der Betrieb weiß, auf welche beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen er mit der Übernahme der Ausbildungsverantwortung zugreifen kann. Zur guten Praxis zählt daher, dass sich die Träger mit den involvierten Betrieben frühzeitig über die zu vermittelnden Ausbildungsinhalte austauschen und mit ihnen nach Möglichkeiten suchen, diese Inhalte den Jugendlichen adäquat zu vermitteln.

Inwieweit die berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderung gelingt, hängt bei aller förderpädagogischen Qualität der Ausbildung in starkem Maße von der regionalen Wirtschaftsstruktur und deren Betrieben ab. Daraus ergeben sich Fragen wie: Entsprechen die Ausbildungsberufe den Bedarfen der regionalen Wirtschaftsstruktur? Sind überregionale Verwertungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe realistisch? Wie kann die Bereitschaft der Betriebe zur Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestärkt werden? Wie muss die Lernortkooperation zwischen Träger, Berufsschule und Betrieb angelegt sein, damit einerseits Betriebe zur Ausbildung von behinderten Jugendlichen bereit sind, andererseits die Jugendlichen den Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung auch Stand halten?

Eine so skizzierte Flexibilisierung bzw. größere Durchlässigkeit von Ausbildungsgängen bietet aber auch die Chance, das Ausbildungsengagement von Betrieben gegenüber Jugendlichen mit einer Behinderung zu steigern. So werden letztlich auch inklusive Prozesse in der betrieblichen Berufsausbildung initiiert.

Überblick über das Modellprojekt

Übergreifendes Ziel für das Modellprojekt TINA ist, das Potenzial von behinderten jungen Menschen mit Blick auf die individuellen Teilhabemöglichkeiten, den demografischen Wandel und den Fachkräftebedarf noch stärker zu erschließen. Vor dem Hintergrund der günstigen Rahmenbedin-

gungen am bayerischen Arbeitsmarkt soll dafür die Ausbildung von jungen Menschen mit Lernbehinderungen oder psychischen Behinderungen so arbeitsmarktnah wie möglich erfolgen. Durch eine flexiblere Ausbildungsmaßnahme soll individueller auf den Förder- und Unterstützungsbedarf von Auszubildenden mit Behinderungen eingegangen werden. Konkret gilt es, während der Ausbildung die individuellen Entwicklungen zu nutzen und in dem Maß, wie sich der Bedarf an einer intensiveren (reha-spezifischen) Förderung reduziert, betriebliche Anteile der Ausbildung bis hin zu Wechseln der Ausbildungsform noch während des Maßnahmeverlaufs auszubauen.³

Finanziert wird TINA aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit, vertreten durch die Regionaldirektion Bayern, welche auch für die Gesamtsteuerung verantwortlich ist. Seitens der Regionaldirektion Bayern wurde als Leistungserwartung⁴ an die umsetzenden Träger formuliert, dass

1. in den ersten beiden Ausbildungsjahren jeweils rund 40 Teilnehmende Ausbildungen beginnen,
2. mindestens 40 Prozent der Teilnehmenden, die zunächst in einer integrativen oder kooperativen Ausbildungsform starten, während des Maßnahmeverlaufs in eine weniger intensive Förderform wechseln,⁵
3. alle Teilnehmenden die Ausbildung erfolgreich abschließen und
4. eine Integrationsquote von mindestens zwei Dritteln erreicht wird.

Die Umsetzung des Modellprojekts erfolgt an zwei Standorten durch drei Träger. Das Modellprojekt begann im Jahr 2013 mit 38 Ausbildungen, zu denen in den folgenden Jahren Ausbildungskohorten ähnlicher Größe hinzukamen. Ausgebildet wird in 31 Berufen unterschiedlicher Dauer. Teils handelt es sich um bundeseinheitlich geregelte Vollausbildungen, teils um reha-spezifische Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildungen (zu den Details vgl. Kapitel 3.2).

Um die gesetzten Ziele zu erreichen, beinhaltet das Konzept (Bundesagentur für Arbeit 2013a) fünf Innovationen:

1. Unterschieden werden vier Ausbildungsformen: Integrativ, betriebsnah, kooperativ und betrieblich, wobei in den ersten drei Formen der Ausbildungsvertrag mit dem Träger geschlossen wird und sie sich nach dem Anteil unterscheiden, in dem die berufspraktische Ausbildung durch den Betrieb statt durch den Träger erfolgt. Nach den Regelungen der Bundesagentur für Arbeit korrespondieren diese Unterscheidungen wiederum mit Förderkategorien der jungen Menschen (Bundesagentur für Arbeit 2010) und Vorgaben hinsichtlich der zentralen Ausschreibung/Vergabe (diese ist bei der kooperativen Form nötig). Die Innovation besteht nun darin, dass im Ausbildungsverlauf fließende Übergänge von integrativen über betriebsnahe über kooperative in betriebliche Ausbildungen ermöglicht werden.
2. In den Fällen, in denen die Entwicklung keinen günstigen Verlauf nimmt, bietet die Maßnahmestruktur ein breites Sicherheitsnetz für die Auszubildenden. So besteht die Möglichkeit, dass Auszubildende, die mit einer betrieblichen oder kooperativen Ausbildung überfordert sind, in die unterstützungsintensivere integrative Ausbildungsform zurückwechseln können.
3. Annahme des Modellprojekts war, dass Übergänge in eine betriebsnahe oder betriebliche Ausbildung selten seien, weil sie mit einem Wechsel der Begleitperson einhergehen und ein hohes

³ Die nachfolgende Darstellung von Eckpunkten des Modellprojekts ist weitgehend Fischer/Sommer (2018) entnommen. Auf eine genaue Zitierung sei an dieser Stelle verzichtet, da die Autoren des Abschlussberichts mit denen des Artikels identisch sind.

⁴ Vgl. Formulierungen in den Verträgen der Träger (Bundesagentur für Arbeit 2013d).

⁵ Wechsel von Teilnehmenden in eine intensivere Ausbildungsform werden bei der Ermittlung der 40 Prozent verrechnet.

Risiko für den erfolgreichen Ausbildungsabschluss besteht, wenn junge Menschen mit einer Behinderung ihren gewohnten Ansprechpartner verlieren. Aus diesem Grund stehen den Auszubildenden Mentorinnen und Mentoren zur Verfügung, die auch bei einem Wechsel der Ausbildungsform die Kontinuität der Betreuung und der Förderplanung gewährleisten sollen.

4. Die ursprüngliche Konzeption sah vor, dass in den Berufen, in denen anerkannte Ausbildungsbausteine vorliegen, während der Maßnahme die Gelegenheit zum Erwerb dieser Qualifikationen gegeben wird – sofern hinsichtlich des erfolgreichen Abschlusses der Ausbildung ein erhöhtes Risiko bestünde. Dies wurde im weiteren Verlauf des Projekts nicht mehr mit Nachdruck verfolgt (vgl. Kapitel 4.8).
5. Die Ausbildung von behinderten und nicht-behinderten jungen Menschen sollte möglichst im Rahmen eines gemeinsamen Berufsschulunterrichts realisiert werden. In ausgewählten Berufen konnte dabei auf die Unterstützung des Modellprojekts „Inklusive berufliche Bildung“ der Stiftung Bildungspakt Bayern zurückgegriffen werden. Aber auch in anderen Berufen fand für manche Auszubildende der Unterricht in Regelberufsschulen und nicht in Förderberufsschulen statt (vgl. Kapitel 3.3).

Folgende drei Rahmenbedingungen des Modellprojekts erscheinen relevant.

Erstens: Die Initiative zur Anpassung der integrativen Ausbildung an die Anforderungen einer stärkeren Inklusion ging von Trägern mit langjähriger Erfahrung in der Ausbildung der Zielgruppe in enger Abstimmung mit den Agenturen für Arbeit und der Regionaldirektion Bayern aus. Einerseits implizierte dies die hohe Motivation der Träger. Andererseits wurde so nicht jedes Element des Projekts neu entwickelt, teils wurde auf bewährte Praxis ihrer Institutionen zurückgegriffen.

Zweitens: Das ursprüngliche Konzept sah vor, dass die Träger die Ausbildungen mit unterschiedlichen Formen beginnen. Dies hätte auch im Ideal eine gleichmäßige Auslastung von Personal jedes Trägers bedeutet, wenn ein Teil der Auszubildenden integrativ beginnt und zunehmend in Betrieben ausgebildet wird, während andere kooperativ beginnen und bei Überforderung ggf. in die integrative Form wechseln. Die Regeln der Bundesagentur für Arbeit erforderten es jedoch, die kooperativen Ausbildungen gesondert auszuschreiben. Hieraus ergab sich, dass die unterschiedlichen Formen der Ausbildung zunächst durch verschiedene Träger umgesetzt wurden.⁶ Folglich lassen sich die Erfahrungen des Trägers C, dessen Auszubildenden immer kooperativ starteten, kaum mit denen der beiden anderen Träger vergleichen.⁷

Drittens: Der bayerische Arbeitsmarkt bot gute Rahmenbedingungen, Betriebe für die inklusive Ausbildung zu gewinnen. Gleichzeitig führte seine Dynamik dazu, dass junge Menschen mit einer Behinderung mit eher günstigen Voraussetzungen⁸ weniger zahlreich als erwartet in das Modellprojekt einstiegen, da sie häufiger gleich einen betrieblichen Ausbildungsplatz bekamen. Die Verantwortung der Agenturen, für das bewilligte Projekt auch Teilnehmende zu finden, blieb jedoch.

⁶ Dass bei Wechseln der Ausbildungsform keine Probleme der Personalauslastung entstanden, lag an sich jeweils überlagerten, neuen Ausbildungskohorten.

⁷ Auch die Leistungserwartung, dass 40 Prozent der Teilnehmenden in einer weniger intensiv begleitete Ausbildungsform wechseln, passt nicht auf einen Träger, der nur mit kooperativen Ausbildungen beginnt. Der Wechsel von der kooperativen in die betriebliche Ausbildung hat aufgrund fehlender Anreize für die Betriebe größere Hürden zu nehmen als der Wechsel aus der integrativen in eine andere Ausbildungsform.

⁸ Obgleich unter den Beteiligten Konsens über den Sachverhalt herrschte, war keine Operationalisierung möglich, welche die Erfolgchancen anhand eindeutiger Indikatoren der Person-Umwelt-Relation bestimmen würde (vgl. Kapitel 4.1). Eine gängige Beschreibung lautete, dass die Teilnehmenden seltener als erwartet „an der Grenze“ zwischen Förderkategorie II und III lagen und häufiger eindeutig der Förderkategorie III zuzuordnen waren.

Sie spiegelte sich vor allem im ersten Ausbildungsjahr in der Skepsis der Träger wider, ob alle Zugewiesenen die Voraussetzungen für den Projekterfolg erfüllten.

Auftrag der Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts TINA wurde durch die Regionaldirektion Bayern öffentlich ausgeschrieben und nach erfolgreicher Teilnahme am Verfahren an die InterVal GmbH in Kooperation mit der Universität Magdeburg vergeben. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) begleitete alle Phasen des Forschungsprozesses, angefangen von der Abstimmung der Erhebungsinstrumente bis zur Diskussion von Zwischenergebnissen und Schlussfolgerungen. Übergreifende Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war, dass

„[...] Aussagen getroffen werden, inwieweit die Maßnahme zur Förderung der Durchlässigkeit und Inklusion bei der beruflichen Ausbildung von Rehabilitanden beiträgt, insbesondere, ob durch das Angebot der verschiedenen Ausbildungsformen bei einem Träger und der dadurch möglichen Betreuung der jungen Menschen mit Behinderung durch denselben Träger bzw. dieselbe Bezugsperson den Maßnahmeteilnehmer/innen der Übergang in eine weniger intensiv betreute Ausbildungsform gelingt bzw. welche weiteren Faktoren sich als günstig bzw. hinderlich für diesen Prozess erweisen“ (Bundesagentur für Arbeit 2013c).

Inhaltlich waren in der Leistungsbeschreibung bereits Felder umrissen, die untersucht werden sollten. Hierzu zählten z. B. die Auswahl der Teilnehmenden (hinsichtlich der Kriterien, Verfahren und Beteiligung), ihre kontinuierliche Betreuung, die Förderplanung, das Integrations- und Absolventenmanagement, Ausbildungsbausteine, Netzwerkstrukturen sowie Rahmenbedingungen der Betriebe, Berufsschulen, das soziale und familiäre Umfeld und selbstverständlich die Projektergebnisse. Aufgabe war einerseits, diese Felder deskriptiv zu analysieren (Abbildung der Implementation, Umsetzung und Rahmenbedingungen), andererseits Zusammenhänge zur Inklusion und zu Entwicklungen der Teilnehmenden zu untersuchen. Daraufhin sollten Erfolgsfaktoren für die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen, Wechsel der Ausbildungsformen, Ausbildungsabschlüsse und Verbleibe in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung abgeleitet werden.

Die Leistungsbeschreibung legte ein qualitatives methodisches Design nah und gab vor, welche Akteursgruppen (teils mehrfach) befragt werden sollten. Hierzu zählten

„[...] die an der Maßnahme teilnehmenden Rehabilitanden, die Verantwortlichen in den Arbeitsagenturen [...], die Verantwortlichen bei den Trägern [...], Mentorinnen und Mentoren, Ausbildende, die Verantwortlichen an den Berufsschulen, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten [...] sowie die Verantwortlichen in den Betrieben [...] und ggf. wichtige Bezugspersonen aus dem familiären/privaten Umfeld“ (Bundesagentur für Arbeit 2013c).

In Ergänzung hierzu sollten mittels eines Monitorings kontinuierlich Daten erhoben werden, die differenziert nach Berufen wichtige Eckpunkte des Maßnahmeverlaufs dokumentieren, z. B. zur Anzahl und Struktur der Teilnehmenden, zu Erfolgen innerhalb der Ausbildung (Wechsel der Form, Ausbildungsbausteine, Abschlüsse) und zu Verbleiben.

Die wissenschaftliche Begleitung hatte eine Laufzeit von 60 Monaten (Dezember 2013 bis Dezember 2018). Grund hierfür war, dass einige der Ausbildungen regulär dreieinhalb Jahre dauern, zwei Ausbildungskohorten untersucht werden sollten und auch die Verbleibe mit in den Blick genommen werden mussten.

2 Design und Datenbasis der Begleitforschung

Die vielfältigen Einzelfragen der wissenschaftlichen Begleitung wurden zunächst strukturiert, indem sie in sechs Hauptfelder gegliedert wurden. Dies waren Fragen 1. zur Zielerreichung, 2. zur Auswahl der Teilnehmenden, 3. zum Mentoring (inkl. zur Einbeziehung von Eltern und Peer-groups), 4. zu Qualifizierungsprozessen, 5. zur Öffnung der Betriebe für die Zielgruppe sowie 6. zu Rahmenbedingungen des Implementationsprozesses und der Projektzielerreichung, z. B. zur Nachfrage nach Fachkräften oder zu Ressourcen der Träger. Die Fragen wurden dabei in den seltensten Fällen durch die Befragung nur eines Akteurs beantwortet, sondern i. d. R. durch Triangulation von Angaben aus unterschiedlichen Perspektiven. Auch fokussierten einzelne Interviews meist auf mehrere Hauptfelder zugleich. Zum Beispiel bezogen sich die Befragungen von Projektleitungen der drei Träger sowohl auf die Auswahl von Teilnehmenden als auch auf die Qualifizierungs- und Mentoringkonzepte, die lokalen Rahmenbedingungen und die Ressourcen der Träger. Dass überwiegend qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung (leitfadengestützte Einzel-, seltener auch Gruppeninterviews) verwendet wurden, begründete sich durch das Ziel, die individuelle Passung der Maßnahme abzuschätzen und individuelle Entwicklungen unterhalb des Ausbildungsabschlusses mit abzubilden. Dennoch wurden die zahlreichen Interviews durch mehrere standardisierte Befragungen ergänzt, die dazu dienten, Daten auf eine quantitativ größere Basis zu stellen und die Übertragbarkeit fallbezogener Ergebnisse zu prüfen. Befragungen waren für alle Beteiligten freiwillig. Angaben von Befragten über konkrete andere Personen (z. B. Angaben von Ausbildenden über Auszubildende) wurden nur personenscharf erhoben, wenn die Betroffenen oder deren Erziehungsberechtigten dem zuvor schriftlich zugestimmt hatten.

Insgesamt lassen sich fünf empirische Bausteine in der wissenschaftlichen Begleitung von TINA unterscheiden:

1. Dokumenten- und Sekundärdatenanalysen: Gesichtet wurden z. B. Konzepte der Träger und inhaltliche Teile der Verträge zwischen Trägern und der Regionaldirektion Bayern, anonymisierte Förderplanungen, Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen, Instrumente für Eignungs- oder Lernstandtest. Daten der Regionaldirektion Bayern zu Übergangsquoten aus integrativen und kooperativen Reha-Ausbildungen wurden zu Vergleichszwecken (nicht als Kontrollgruppe) ausgewertet. Darüber hinaus wurde Fachliteratur zum Thema Inklusion in der beruflichen Bildung analysiert, sofern sich Schnittstellen zum Modellprojekt TINA ergaben.
2. Interviews mit allen Beteiligten: Die Interviews wurden als leitfadengestützte Interviews umgesetzt. Je nachdem, um welche Akteure es sich handelte, wurden unterschiedliche Ansätze gewählt. Manche Interviews wurden als Expertinnen- oder Experteninterview (Gläser/Laudel 2010) mit einer nach Witzel (2000) problemzentrierten Kommunikationsführung geführt. Und

andere enthielten stärker auch narrative Elemente, die sinnrekonstruierende Auswertungen nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2012) zuließen. Ersteres betraf vor allem Interviews mit Projektleitungen oder Mitarbeitenden der Agenturen für Arbeit, letzteres betraf vor allem Interviews mit Auszubildenden. Die Interviewmethoden wurden im Zeitverlauf angepasst. So waren die Interviews mit Mentorinnen und Mentoren sowie Auszubildenden in den ersten Jahren offener gestaltet, um Haltungen und Einschätzungen zum Projekt abzubilden. Spätere Interviews mit ihnen richteten sich hingegen stärker an sie als Expertinnen und Experten, z. B. um Entwicklungen von Teilnehmenden im Detail nachzuvollziehen. Die Interviews wurden i. d. R. vor Ort geführt. Ausnahmen betrafen vor allem Betriebe, bei denen mehrere Interviews telefonisch waren, um sich nach ad hoc benannten zur Verfügung stehenden Zeitfenstern richten zu können. Interviews wurden bei Zustimmung der Befragten akustisch aufgezeichnet und transkribiert. Die Transkripte wurden anschließend je nach Phase und Art des Akteurs inhaltsanalytisch oder sinnrekonstruierend ausgewertet. Insgesamt wurden 163 Interviews mit einer Gesamtlänge von 150 Stunden geführt und transkribiert. Dazu kommen einzelne Interviews, in denen die Befragten eine Aufzeichnung nicht wünschten, informelle Gespräche mit den Beteiligten außerhalb der Interviews und begleitende Kommunikation mit Projektverantwortlichen über die fünf Jahre hinweg. Die Interviews verteilten sich zwischen den Jahren 2013 und 2018 auf sieben Wellen vor Ort in anfangs halbjährigem und später ganzjährigem Abstand, um Entwicklungen in den Projekten sowie bei den Teilnehmenden abzubilden. Da es sich überwiegend um Wiederholungsinterviews handelt (außer bei Mitarbeitenden der Agenturen für Arbeit, Kammern, Schulen und Unternehmen), liegt die Zahl der Interviewten niedriger. Die 47 Interviews mit Auszubildenden konzentrieren sich z. B. auf 17 für Fallstudien wiederholt befragte Teilnehmende.⁹ Tabelle 1 gibt einen Überblick über die geführten Interviews nach Art der Befragten.

⁹ Zuzüglich einiger Auszubildender, mit denen erste Interviews für Fallstudien geführt wurden, die dann jedoch ihre Ausbildung in TINA abbrachen. Für diese Fälle wurden Interviewpartnerinnen und -partner unter den Auszubildenden nachrekrutiert.

Tabelle 1: Datengrundlage Interviews

Art der Befragten	Anzahl der Interviews*
Ausbilderinnen und Ausbilder	21
Mentorinnen und Mentoren	26
Agentur für Arbeit	4
Kammern	4
Projektleitungen	14
Schulen	7
Teilnehmende/Auszubildende (in einem Fall mit Eltern)	47
Betriebe	47
Summe transkribierter Interviews	163

* Aufgrund von Gruppeninterviews liegt die Summe der Interviews über der Anzahl der Interviews.

Quelle: Begleitforschung TINA.

3. **Monitoring:** Mit dem Monitoring wurden Eckdaten des Projektverlaufs erhoben. Neben den Angaben zur Maßnahmenteilnahme (Ein- und Austritte, Abbrüche inkl. der differenzierenden soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden) zählen hierzu die unterschiedlichen Indikatoren der Projektzielerreichung, z. B. Wechsel zwischen den verschiedenen Ausbildungsformen, absolvierte Ausbildungsbausteine, erfolgreiche Abschlüsse und Übergänge nach der Ausbildung. Um den Arbeitsaufwand für die Projektleitungen mit dem Interesse des Auftraggebers nach stets aktuellen Daten in Balance zu halten, wurde das Monitoring quartalsweise durchgeführt. Für das Monitoring wurde ein Teilnehmenden-Stammblatt entworfen, welches nach datenschutzrechtlicher Prüfung das schriftliche Einverständnis der Teilnehmenden voraussetzt, bevor die Projektleitungen die entsprechenden personenbezogenen Daten an die Begleitforschung weiterleiten konnten. Vor dem Hintergrund, dass nicht alle Teilnehmenden ihr Einverständnis erklärten, geben die Verlaufsdaten aus den Teilnehmenden-Stammblätern immer nur einen Ausschnitt wieder. Von 73 Auszubildenden der ersten beiden Kohorten (Ausbildungsbeginn 2013 bzw. 2014) liegen Stammbblätter der betreffenden Quartale für 57 Auszubildende vor. Nach Einschätzungen der Träger kam es hierbei zu einer inhaltlichen Verzerrung, insofern Auszubildende mit psychischen Beeinträchtigungen ihr Einverständnis zur Datenübermittlung seltener erteilten. Um diese Verzerrungen möglichst zu kompensieren, wurde das Monitoring über das Stammbblattverfahren hinaus ergänzt, indem die Träger pro Quartal aggregierte Daten zu Eckpunkten des Projekts lieferten. Einmalig wurden dabei auch Angaben zu Behinderungen und sozialen Rahmenbedingungen erhoben, wenn die Auszubildenden dem schriftlich zugestimmt hatten. Nur in einem Fall zog eine Teilnehmerin ihr Einverständnis zur Datenübermittlung nachträglich zurück, nachdem sie vorzeitig aus dem Projekt TINA ausgeschieden war.
4. **Schriftliche Befragungen:** Zahlreiche halbstandardisierte Befragungen ergänzten die Interviews und Monitoringdaten. Jährliche Befragungen der Auszubildenden zielten beispielsweise darauf ab, Informationen von mehr Auszubildenden zu erhalten, als es die Interviews erlaubten. Und eine schriftliche Befragung der Betriebe zum Projektende sollte Unternehmen die Möglichkeit geben ihre Erfahrungen mit TINA (und den Auszubildenden oder ggf. inzwischen Beschäftigten) zusammenzufassen, da Informationen aus Interviews zu Beginn des Projekts aufgrund der langen Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung ggf. nicht mehr aktuell waren.

Obwohl mehrere dieser Befragungen wie erhofft zusätzliche Einblicke in das Modellprojekt und seine Wahrnehmung durch die Beteiligten lieferten, hat sich das Konzept, allen interviewten Personen zusätzlich Fragebögen zukommen zu lassen, nicht vollständig bewährt. Dafür sind drei Gründe ausschlaggebend: a) Betriebe, die zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung zu ihren Erfahrungen mit TINA interviewt worden waren, am Ende noch einmal schriftlich zu befragen, bewährte sich nicht. Oftmals lagen keine neuen Erfahrungen mit den Teilnehmenden vor. Die Teilnahme am Projekt TINA war für viele Betriebe überdies keine einschneidende Erfahrung, die sie motiviert hätte, auch an mehreren oder vertiefenden Befragungen teilzunehmen, was sich im geringen Rücklauf niederschlug. b) Die Befragung der Auszubildenden bezog sich zu jedem Zeitpunkt auf eine heterogene Gruppe. Sie hatten je nach Kohorte ihre Ausbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten begonnen und die Dauer der Auszubildendenverhältnisse variierte zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. Die Abbildung von individuellen Entwicklungen der Auszubildenden durch eine Panelstruktur fand von zu wenigen Auszubildenden Zustimmung, so dass die zahlreichen Daten stark fragmentiert sind. Der Versuch einer abschließenden Befragung der ehemaligen Auszubildenden kann mangels Rücklauf als gescheitert gelten. Eine Projektleitung erläuterte das geringe Mitwirkungsinteresse von ehemaligen Teilnehmenden damit, dass ein Teil von ihnen Abstand von TINA gewinnen wolle. Die Absolvierung einer Ausbildung bei TINA würde von einigen der Teilnehmenden unter dem Label einer „Behindertenausbildung“ noch als stigmatisierend erlebt, so dass sie sich lieber dem neuen Lebensabschnitt zuwenden wollten, als die Erfahrungen in einer schriftlichen Befragung zu rekapitulieren. c) Eine Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in die Erhebungen musste auf Auszubildende beschränkt werden, die dem zustimmten, und auf Fälle, in denen die Erziehungsberechtigten mehr Einblicke in die Ausbildung bei TINA und seine Rahmenbedingungen gewähren konnten als die Auszubildenden und die Projektmitarbeitenden bzw. Betriebe selbst. Diese Konstellation war selten. Tabelle 2 stellt den Rücklauf der verschiedenen Befragungen dar.

Tabelle 2: Datengrundlage schriftliche Befragungen

Art der Befragung	Rücklauf
Befragung von Auszubildenden (zwei Kohorten zu verschiedenen Ausbildungsjahren 2014 bis 2017)	71*
Befragung von ehemaligen Auszubildenden 2017/2018	16
Befragung von Erziehungsberechtigten 2017/2018	8
Befragung von Betrieben 2017/2018	15
Befragung von Lehrkräften der Berufsschulen 2017	16
Befragung von Mitarbeitenden der Träger 2018	23
Befragung von Projektleitungen 2016/2017	3

* Da ein Teil der Fragen nur bestimmten Kohorten oder Ausbildungsjahren gestellt wurde, liegt die Zahl der Antworten pro Frage niedriger.

Quelle: Begleitforschung TINA.

- 16 Fallstudien zu Auszubildenden wurden auf der Basis von Interviews und ergänzt durch Monitoringdaten herausgearbeitet. Anhand der wiederholten Interviews insbesondere mit Teilnehmenden, Betrieben sowie Mentorinnen und Mentoren oder Ausbilderinnen und Ausbildern

konnten einschlägige Entwicklungen der jungen Menschen herausgearbeitet werden. Die Fallstudien machen in vielen Fällen nachvollziehbar, wie Interventionen seitens der fördernden bzw. qualifizierenden Akteure zu diesen Entwicklungen beigetragen haben. In der Querschau und in Auszügen fließen wesentliche Ergebnisse dieser Fallstudien in den Abschlussbericht mit ein. Aus Datenschutzgründen soll jedoch nicht jede Fallstudie vollumfänglich im Abschlussbericht dokumentiert werden. Die Fallstudien stellen keine Zufallsauswahl der Teilnehmenden dar. Die wissenschaftliche Begleitung nannte den drei Trägern Kriterien für die gewünschte Auswahl (z. B. zur Verteilung auf theoriereduzierte und Vollausbildungen, Ausbildungsdauer, Art der Behinderungen, Geschlecht und Kompetenzen). Aufgenommen wurden jedoch nur Auszubildende, die der Mitwirkung in Fallstudien freiwillig schriftlich zustimmen. Dies implizierte ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Interviews, aber auch die Zustimmung, dass andere Akteure ihnen individuell zuschreibbare Angaben machen.

Die Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden regelmäßig bzw. auf halbjährlichen Treffen eines Lenkungskreises mit den Beteiligten reflektiert. Hierzu zählten primär Vertreterinnen und Vertreter der Regionaldirektion Bayern, der Agenturen für Arbeit, der Träger, der wissenschaftlichen Begleitforschung (InterVal GmbH, Universität Magdeburg) und des IAB.¹⁰ Gegenstand der Treffen waren u. a. Herausforderungen sowie mögliche und nötige Weiterentwicklungen der Projektpraxis. Die wissenschaftliche Begleitung kann Wirkungen des Lenkungskreises nicht im Detail bewerten. Möglicherweise hat er vor allem dazu beigetragen, die Träger regelmäßig an die Zielerwartungen der Regionaldirektion Bayern zu erinnern. Darüber hinaus wurden ausführliche deskriptive Darstellungen der wissenschaftlichen Begleitung, wie das Projekt in der Praxis umgesetzt wird, zur Jahreswende 2016/2017 von den drei Trägern gegengelesen und auf sachliche Korrektheit hin geprüft. Die daraufhin geringfügig überarbeiteten Darstellungen sind Grundlage für mehrere Teile des vorliegenden Abschlussberichts.

An dieser Stelle sei auch ein Hinweis zur Zitierung aus Interviews gegeben:

- Für zitierte Interviewpassagen wird i. d. R. kenntlich gemacht, welche Art von Akteur eine Aussage traf, z. B. Mitarbeitende der Träger, der Agentur für Arbeit, Betriebe oder Teilnehmende.¹¹ Interviews mit der Quelle „Mentorin/Mentor“ stammen von Personen, die diese Funktion in TINA ausübten, auch wenn sie in den Trägern teils andere Bezeichnungen trugen.
- Wenn sich das Zitat lediglich auf einen einzelnen Begriff beschränkt, der in mehreren Interviews von unterschiedlichen Akteuren verwendet wurde, wird von dieser Zitierregel abgesehen. Das Zitat dient dann lediglich zur Veranschaulichung, dass dieser Begriff aus dem Feld der Interviewten übernommen wurde.
- Eckige Klammern [...] kennzeichnen Auslassungen, Anonymisierungen oder Erläuterungen der Autoren. Runde Klammern (...) kennzeichnen in ausgewählten Fällen längere Pausen der Befragten. Insgesamt wurde zur Erleichterung des Leseflusses auf eine Zitierung des Sprachflusses verzichtet, d. h., auch Laute wie „ähm“ sind nicht ausgewiesen.

¹⁰ An einzelnen Treffen nahmen darüber hinaus Vertreterinnen und Vertreter von kooperierenden Berufsschulen, dem Bildungspakt Bayern, dem REZ und dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus teil.

¹¹ Auf eine Nummerierung der Quellen als Nachweis sowie zum Zweck der Reproduzierbarkeit von Ergebnissen wird verzichtet. Für die Leserinnen und Leser haben die Unterscheidungen ob ein Zitat von Ausbilder Nr. 1 oder Ausbilder Nr. 2 stammen, keinen Wert und durch die Eingabe der Transkripte in der Software MAXQDA sind die Passagen auch ohne Nummer im Text identifizierbar.

3 Implementation

3.1 Hintergrund und Ressourcen der Maßnahmeträger

Umgesetzt wurde TINA durch drei Maßnahmeträger:

- Träger A erhielt vor einigen Jahren die Anerkennung als vergleichbare Einrichtung der beruflichen Rehabilitation nach § 51 SGB IX.
- Träger B blickt auf eine langjährige Geschichte als Berufsbildungswerk zurück.
- Träger C hatte seinen Schwerpunkt bislang in anderen Maßnahmen und ist am Standort 1 erst mit TINA in Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation eingestiegen.

Das Konzept für TINA wurde durch die Regionaldirektion Bayern zusammen mit den Trägern A und B entwickelt. Einstiege in die einheitliche Maßnahme TINA sollten teils in integrativer, betriebsnaher oder kooperativer Form möglich sein. Erst kurz vor dem Start klärte sich, dass die Bundesagentur für Arbeit auch bei TINA Maßnahmen je nach Eintritt in integrativer oder kooperativer Form förderrechtlich differenzieren muss, nur die integrativ startenden Fälle direkt an die beiden Träger vergeben darf und die kooperativ startenden Fälle zentral über das Regionale Einkaufszentrum Bayern der Bundesagentur für Arbeit (REZ) auszuschreiben hat. Dies sorgte unter den an der Konzeption beteiligten Akteuren zunächst für Irritationen. Der Träger C erhielt den Zuschlag, da er die Anforderungen der Ausschreibung erfüllte und das wirtschaftlichste Angebot vorweisen konnte.

Die regelmäßigen Sitzungen des Lenkungskreises fokussierten später vor allem auf Berichte über die jeweiligen Ergebnisse und wurden weniger dafür genutzt, gemeinsam konkrete Strategien, Instrumente und Verfahren für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Ausbildung in TINA zu entwickeln. Dieser Fokus der Sitzungen wurde vor allem von der Regionaldirektion vorgegeben. Ob ein Versuch, die Träger stärker zur gemeinsamen Entwicklung von Innovationen zu bewegen, unter den genannten Rahmenbedingungen des Projektstarts erfolgreich gewesen wäre, kann nicht beurteilt werden.

Das in TINA eingesetzte Personal setzt sich bei allen drei Trägern aus Auszubildenden, Mentorinnen und Mentoren und unterschiedlichen Fachdiensten zusammen. Die Auszubildenden sind entsprechend ihrer Berufe, inklusive einer Ausbildungseignung qualifiziert und teils zur Meisterin oder zum Techniker weitergebildet. Die Mentorinnen und Mentoren sind i. d. R. studierte Sozialpädagoginnen und -pädagogen (Soziale Arbeit), die zugleich auch im Sozialdienst tätig sein können und maßnahmenübergreifend z. B. Sozialkompetenztrainings anbieten. Psychologinnen und Psychologen, die an einer Fachhochschule oder Universität abgeschlossen haben, bieten den psychologischen Dienst als weiteren Fachdienst an. Die Lernförderung bzw. der Stützunterricht wird je nach Träger durch Auszubildende, Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Lehrkräfte umgesetzt. Das Übergangsmanagement von der Ausbildung in den Beruf wird durch Sozialpädagoginnen und -pädagogen, bei einem Träger auch durch eine Arbeitsvermittlerin des Integrationsfachdienstes, realisiert. Wenn im vorliegenden Bericht von Erfahrungen „der Trägerakteure“ gesprochen wird, sind damit Aussagen von Personen mit oben genannten Professionen gemeint – ansonsten werden die Professionen der Quellen differenziert benannt.

Die drei Träger wurden schriftlich zu dem im Ausbildungsjahr 2015/2016 für TINA eingesetzten Personal (Köpfe und Vollzeitäquivalente (VZÄ)) sowie zur Zahl der Teilnehmenden im gleichen Zeitraum befragt. Daraus ergab sich ein Fallschlüssel in der Praxis¹² von 2,4 Teilnehmenden pro VZÄ. Beim Träger A kamen allerdings deutlich mehr Teilnehmende auf ein VZÄ als bei den beiden Trägern B und C. Mehr als die Hälfte dieser Ressourcen floss in die berufspraktische Ausbildung (57 %), ein Fünftel in die berufstheoretische Ausbildung (20 %), 15 Prozent ins Mentoring und rund 8 Prozent in übergreifende Arbeiten wie Netzwerktreffen, Fortbildungen, Verwaltungen etc. Diese Verteilung unterscheidet sich allerdings zwischen den Trägern. Da die berufspraktische Ausbildung bei der kooperativen Form vom Betrieb übernommen wird, flossen im Träger C naturgemäß weniger Projektressourcen hierin und anteilig mehr in das Mentoring und in die Verwaltung.

Die quantitativen Daten zur inhaltlichen Verteilung des personellen Inputs sind allerdings nur Orientierungswerte. Erstens basieren sie lediglich auf ex-post-Schätzungen der Träger. Zweitens ist auch die Abgrenzung des Mentorings unscharf. Teils hießen die von den Trägern für die Beratung, das Coaching und die Begleitung der Teilnehmenden geschaffenen Stellen nicht „Mentorin/Mentor“, sondern z. B. Sozialdienst, teils wurden diese Funktionen faktisch weniger von den darauf spezialisierten Mentorinnen und Mentoren übernommen, sondern von den Ausbildenden oder in Einzelfällen den Psychologen bzw. Förderlehrkräften. Aufgabenbereiche wie die Verantwortung für die Lernortkooperation wurden personell zum Teil den Mentorinnen und Mentoren und zum Teil den Ausbildenden gegeben. Welcher Schnitt der Zuständigkeiten sich am stärksten bewährt, ist fallspezifisch. Wenn die ausbildende Person neben der Ausbildereignung auch über eine sozialpädagogische Qualifikation verfügt, kann sie sowohl kooperierenden Betrieben als auch den Auszubildenden Leistungen aus einer Hand bieten. Eine klare personelle Trennung von Mentoring und berufspraktischer Qualifizierung scheint jedoch von Vorteil, wenn Konflikte zwischen Ausbildenden und Auszubildenden bearbeitet werden müssen. Das Mentoring einer spezifischen Person zu übertragen, kann auch dazu beitragen, dass den Ausbildenden die Aufgabe der gemeinsamen Reflexion transparenter und verständlicher wird.

Darüber hinaus stellt die interdisziplinäre Kooperation von Mitarbeitenden innerhalb der Träger eine wesentliche Ressource für die Umsetzung von TINA dar. Interdisziplinäre Treffen der sogenannten „Reha-Teams“ finden je nach Träger monatlich bis vierteljährlich statt, bei besonderen Problemstellungen auch bedarfsorientiert. Grundsätzlich sind neben dem jungen Menschen mit Behinderung die Mentorinnen und Mentoren und die Ausbildenden an diesem Gespräch beteiligt. Je nach individueller Ausbildungssituation nehmen weitere Akteure, wie der psychologischer Dienst, ggf. Akteure aus der Berufsschule, Akteure aus dem Wohnheim oder die Eltern, teil. Ergänzt werden solche interdisziplinären Treffen durch monatliche Fallbesprechungen zwischen Reha-Beratung der Agenturen für Arbeit, Auszubildenden, Mentorinnen und Mentoren und Ausbildenden. Dabei erfolgt der Austausch zum weiteren Verlauf der Maßnahme bzw. zu möglichen Konsequenzen. Betriebliche Ausbildende nehmen bei derartigen Treffen sehr selten und bedarfsorientiert teil. Proaktive (sozial-)pädagogische Arbeit ist in TINA ein wichtiger Faktor gelingender Lernortkooperation mit Betrieben und Schulen, die je nach Träger durch Ausbildende und/oder Mentorinnen und Mentoren umgesetzt werden. In der Kooperation mit Schulen erfolgen Treffen in ca. drei- bis

¹² Die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Monat betrug 82,6, die in TINA Mitarbeitenden kamen auf 35 VZÄ für TINA. Personalkapazität, die an Personen außerhalb von TINA floss, wurde dabei schon abgezogen. Nicht näher berücksichtigt wurde der zwischen der Agentur für Arbeit und den Trägern konzeptionell vereinbarte Fallschlüssel.

viermonatigen Abständen, mit Betrieben in einem geringen Rahmen und eher in der kooperativen Ausbildungsform. Auf die Kooperation mit Betrieben und beruflichen Schulen gehen die Kapitel 4.6 und 4.7 näher ein.

3.2 Quantitative Implementation

Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung sind die Kohorten von TINA, die ihre Ausbildung im Jahr 2013 oder 2014 begonnen haben. Insgesamt sind aus diesen zwei Kohorten 74 junge Menschen in das Projekt eingetreten – fast so viel wie ursprünglich geplant (80): davon zählen 38 zur ersten und 36 zur zweiten Kohorte. Während die Träger A und B mit einer vergleichbaren Teilnehmendenzahl starteten, verzeichnete nur der Träger A eine Steigerung von der ersten zur zweiten Kohorte. Der hohe Anteil des Trägers A unter den Teilnehmenden ist aus Tabelle 3 ersichtlich. Die Zahl der Teilnehmenden beim Träger C lag in beiden Kohorten deutlich niedriger als bei den beiden anderen Trägern.

Tabelle 3: Projekteintritte nach Träger und Kohorte

Träger	Kohorte 1 Ausbildungsbeginn 2013	Kohorte 2 Ausbildungsbeginn 2014	Summe
Träger A	17	20	37
Träger B	15	11	26
Träger C	6	5	11

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; n = 74.

Alle Ausbildungen bei den Trägern A und B fingen in der integrativen Form an. Beim Träger C begannen alle Ausbildungen aufgrund der speziellen Projektimplementation in der kooperativen Form (vgl. Kapitel 3.1). In 26 Fällen gab es im Ausbildungsverlauf einen Wechsel der Ausbildungsform, auf diese wird in Kapitel 5.1.4. ausführlicher eingegangen.

Um den individuellen Voraussetzungen, Interessen und Arbeitsmarktchancen der Teilnehmenden gerecht zu werden, wurden Ausbildungen in TINA in zahlreichen Berufen angeboten. Je nachdem, ob die reformierten Büroberufe¹³ als ein oder drei Berufe gezählt werden, wurden 20 bzw. 22 Berufe ausgebildet (vgl. Tabelle 4). 15 dieser Berufe werden 3- oder 3,5-jährig ausgebildet, bei fünf handelt es sich um 2-jährige Ausbildungen. Für zwölf dieser Berufe sind die Vollausbildungen bundeseinheitlich geregelt, sie werden in acht Fällen um die entsprechenden Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung (Fachpraktikerinnen und -praktiker/Werkerinnen und Werker) ergänzt.

Gut drei Viertel (75,7 %) der Teilnehmenden haben eine Vollausbildung angefangen, knapp drei Viertel (73,0 %) eine 3- oder 3,5-jährige Ausbildung. Die konzeptgemäße Individualisierung von TINA spiegelt sich hierbei in Berufswechseln je nach individueller Entwicklung.

In sechs Fällen gab es nach Projektabschluss einen Übergang in eine Anschluss-Ausbildung (z. B. nach der zweijährigen TINA-Ausbildung zum Verkäufer Wechsel ins dritte Lehrjahr des Einzelhan-

¹³ 1. Kaufmann/Kauffrau Bürokommunikation, 2. Bürokaufmann/Bürokauffrau und 3. Kaufmann/Kauffrau Büromanagement.

delskaufmanns). In sechs anderen Fällen mussten Teilnehmende aufgrund von Überforderung jedoch auch von der ursprünglich gewählten Vollausbildung in die entsprechenden Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung wechseln. Diese Fälle werden in Kapitel 5.1.5 näher beschrieben.

Tabelle 4: Begonnene Ausbildungen nach Beruf

Berufe	Dauer	Vollausbildung vs. Ausbildung MmB*	Anzahl begonnene Ausbildungen**
Bereich Büro			
Kauffrau/-mann für Büromanagement***	3-jährig	Vollausbildung	12
Bereich Verkauf			
Verkäufer/-in	2-jährig	Vollausbildung	11
Fachpraktiker/-in Verkauf	2-jährig	Ausbildung MmB	1
Bereich Hauswirtschaft			
Fachpraktiker/-in Hauswirtschaft****	3-jährig	Ausbildung MmB	5
Bereich Malen/Lackieren			
Maler/-in und Lackierer/-in	3-jährig	Vollausbildung	5
Fachwerker/-in Maler/-in und Lackierer/-in	3-jährig	Ausbildung MmB	4
Bereich Gärtnerei			
Gärtner/-in	3-jährig	Vollausbildung	2
Werker/-in im Gartenbau	3-jährig	Ausbildung MmB	3
Bereich Lager			
Fachlagerist/-in	2-jährig	Vollausbildung	5
Bereich Metall			
Metallbauer/-in	3,5-jährig	Vollausbildung	7
Fachpraktiker/-in Metallbau	3,5-jährig	Ausbildung MmB	1
Bereich Holz			
Tischler/-in	3-jährig	Vollausbildung	2
Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung	3-jährig	Ausbildung MmB	1
Sonstige Berufe			
Fahrzeugpfleger/-in	2-jährig	Ausbildung MmB	2
Elektroanlagenmonteur/-in	3-jährig	Vollausbildung	1
Friseur/-in	3-jährig	Vollausbildung	3
Mediengestalter/-in	3-jährig	Vollausbildung	1
Fachinformatiker/-in	3-jährig	Vollausbildung	6
Fachpraktiker/-in Küche*****	3-jährig	Ausbildung MmB	1
Polster- und Dekorationsnäher/-in	2-jährig	Vollausbildung	1

* Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§ 42 HwO; ** Ohne während der Ausbildung gewechselte Berufe; *** Bzw. Kaufmann/-frau für Bürokommunikation oder Bürokaufmann/-frau; **** Bzw. Dienstleistungshelferin Hauswirtschaft; ***** Bzw. Beikoch/-köchin.

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; n = 74.

Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden

Vertiefende Informationen zu soziodemografischen Merkmalen liegen der wissenschaftlichen Begleitung für 57 der 74 Teilnehmenden vor, die im individuellen Monitoring erfasst wurden (vgl. Tabelle 5).¹⁴

- Geschlecht: 64,9 Prozent der Teilnehmenden waren männlich, 35,1 Prozent weiblich.

¹⁴ Bis auf das Merkmal Geschlecht, welches für alle Teilnehmenden beider Kohorten vorliegt.

- Alter¹⁵: Die jüngsten Teilnehmenden waren bei Projekteintritt 16 Jahre, die ältesten 29. Das Durchschnittsalter bei Ausbildungsbeginn betrug etwas mehr als 19 Jahre.
- Migrationshintergrund: 36,8 Prozent der Teilnehmenden hatten einen Migrationshintergrund. Die Verteilung dieser Merkmale hat sich von der ersten zur zweiten Kohorten wenig geändert, allerdings stieg der Anteil weiblicher Auszubildender.

Tabelle 5: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden

	Kohorte 1	Kohorte 2
Geschlecht: Anteil männlich (in %)*	68,4	61,1
Durchschnittsalter beim Projekteintritt in Jahren**	19,1	19,3
Anteil mit Migrationshintergrund (in %)**	37,5	36,0

* aggregiertes Monitoring: n = 74; ** individuelles Monitoring: n = 57.

Quelle: Begleitforschung TINA.

Behinderungsart und Wohnsituation

Informationen zu Behinderungsarten oder zur Wohnsituation liegen der wissenschaftlichen Begleitung für 54 Teilnehmende vor, die der Weitergabe dieser Information zustimmten.

- „Primäre“ Behinderungen wurden nur für 46 Teilnehmende angegeben, unter anderem, da in mehreren Fällen keine Behinderung nach § 152 SGB IX beantragt war. Lernbehinderungen sind am häufigsten (58,7 %). Eine psychische Behinderung gab es in 34,8 Prozent und eine körperliche Behinderung in 13,0 Prozent der Fälle.¹⁶
- Bei „weiteren“ Behinderungen unter 16 Teilnehmenden¹⁷ war eine psychische Behinderung am häufigsten (50,0 %), gefolgt von Lernbehinderungen (43,8 %) und körperlichen Behinderungen (12,5 %).
- Weitere behindernde Bedingungen wurden für 40 Teilnehmende genannt.¹⁸ Jeweils knapp die Hälfte (47,5 %) litt unter fehlender familiärer Unterstützung oder unter einer psychischen Erkrankung. Eine konfliktbehaftete Beziehung zu professionellen Bezugspersonen hatte ein Viertel der Teilnehmenden. Dyskalkulie betraf vier Fälle, Legasthenie oder fehlender Anschluss an die Peer-Group jeweils drei Fälle.
- Angaben zur Wohnsituation liegen für 51 Fälle vor. Mehr als zwei Drittel (68,6 %) wohnten bei ihren Eltern, etwas mehr als jeder fünfte Fall (21,6 %) wohnte selbstständig und knapp jeder zehnte Fall (9,8 %) in einer stationären oder ambulanten Wohneinrichtung.

Nach Einschätzung der Projektleitungen kommt es hierbei jedoch zur Unterschätzung von psychischen Beeinträchtigungen, da die Betroffenen in diesen Fällen seltener ihr Einverständnis zur Weitergabe der Informationen erteilten.

¹⁵ Im Monitoring wurde nur das Geburtsjahr angegeben. Um das Alter zu berechnen, wurde dies vom Jahr des Projekteintritts (1. Kohorte: 2013; 2. Kohorte: 2014) subtrahiert. Je nach genauem Geburtsdatum kann es leichte Abweichungen bei den tatsächlichen Altern geben.

¹⁶ In drei Fällen wurde Mehrfachangaben gemacht.

¹⁷ In weiteren 17 Fällen wurde explizit angegeben, dass keine weitere Behinderung vorliegt. In den restlichen Fällen ist der Begleitforschung nicht bekannt, ob keine weitere Behinderung vorliegt oder ob keine Angabe hierzu gemacht werden konnte.

¹⁸ In 14 Fällen wurden mehrere behindernde Bedingungen angegeben.

Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Merkmalen und Ausbildungsberufen

Die Wahl der Berufe steht in Zusammenhang mit den soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden, was sich zum Teil aus der typischen geschlechtsspezifischen Berufswahl erklären lässt.¹⁹

- Unter den weiblichen Teilnehmenden waren Ausbildungsberufe in den Bereichen Verkauf (33,3 % aller weiblichen Teilnehmenden), Büro (23,8 %) und Hauswirtschaft (19 %) am häufigsten vertreten. Bei den männlichen Teilnehmenden streuten die Ausbildungen stärker, Ausbildungen in den Bereichen Malen/Lackieren und Metall waren am häufigsten (jeweils 19,4 % aller männlichen Teilnehmenden). Aus dem hohen Anteil der Verkäuferinnen leitet sich ab, dass weibliche Teilnehmende häufiger eine Vollausbildung begannen (81 % gegenüber 75 % unter männlichen). Eine 3- bzw. 3,5-jährige Ausbildung wurde häufiger von männlichen Teilnehmenden gewählt (72,2 % vs. 57,1 % unter weiblichen).
- Im Fall einer Vollausbildung war das Durchschnittsalter der Teilnehmenden höher als bei einer Ausbildung für Menschen mit Behinderung (bei Beginn 19,5 vs. 17,8 Jahre). Ebenso bei 3- oder 3,5-jährigen Ausbildungen im Vergleich zu zweijährigen (19,7 vs. 18,1 Jahre).
- Teilnehmende mit einer psychischen oder körperlichen Behinderung als primäre Behinderungsart begannen häufiger eine 3- oder 3,5-jährige Ausbildung als Teilnehmende mit einer Lernbehinderung (78,6 Prozent der Teilnehmenden mit einer psychischen und 75 Prozent mit einer körperlichen Behinderung vs. 56 Prozent derjenigen mit einer Lernbehinderung). Bei einer psychischen oder körperlichen Behinderung waren Vollausbildungen die Regel, bei einer Lernbehinderung deutlich seltener (60 %).²⁰
- Weniger auffällig sind Besonderheiten von Personen mit einem Migrationshintergrund. Aber auch hier kann festgestellt werden, dass sie häufiger eine Vollausbildung begonnen haben als diejenigen ohne Migrationshintergrund (81 % vs. 72,2 %).

Die Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Merkmalen und Ausbildungsberufen bedeuten, dass man nicht einfach aus dem direkten Vergleich von Ausbildungserfolgen oder Integrationsquoten je nach Geschlecht, Beruf oder Behinderung ablesen kann, ob TINA für eine so abgegrenzte Personengruppe geeigneter ist als für eine andere Gruppe. Der multivariate Zusammenhang muss immer berücksichtigt werden. Dabei werden allerdings die Fallzahlen bestimmter Merkmalskombinationen zu klein für belastbare statistische Ergebnisse. Auch aus diesem Grund stehen qualitative Methoden im Vordergrund der wissenschaftlichen Begleitung.

3.3 Schnittstellen zum Schulversuch Inklusive Berufliche Bildung

Im Rahmen des bayerischen Schulversuchs „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ (IBB) wurde zwischen den Jahren 2012 und 2016 die Entwicklung und praktische Umsetzung inklusiver Set-

¹⁹ Angaben aus dem individuellen Monitoring, n = 57.

²⁰ Fälle mit mehreren Behinderungsarten wurden hierbei nicht mitberücksichtigt. Lernbehinderung: n = 25; psychische Behinderung: n = 14; körperliche Behinderung: n = 4.

tings an Berufsschulen, Berufsfachschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Förderberufsschule) erprobt.²¹ Im Rahmen dieses Schulversuches wurden erstmals Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam an Berufsschulen und Berufsfachschule inklusiv beschult. Ab dem Schuljahr 2013/2014 wurde IBB mit dem Projekt TINA in den Berufen Verkäufer/verkäuferin und Gärtner/Gärtnerin (Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau) verzahnt. Nachfolgend soll auf ausgewählte Aspekte des Schulversuches und Schnittstellen zu TINA eingegangen werden.

Die Teilnehmenden des Modellprojekts TINA absolvierten eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Wie bei allen anderen Auszubildenden auch, erfolgt die berufstheoretische Ausbildung im Freistaat Bayern in Berufs-, Berufsfach- oder Förderberufsschulen. Grundsätzlich gilt, dass die- oder derjenige in eine Fachklasse der Berufsschule aufgenommen wird, die/der einen Ausbildungsvertrag bei einem Betrieb abschließt, welcher im Sprengel der Schule liegt. In eine Fachklasse der Förderberufsschule wird aufgenommen, wer einen Ausbildungsvertrag bei einem Betrieb abschließt und sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Für volljährige berufsschulpflichtige Schülerinnen und Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte gilt die Wahlfreiheit zwischen dem Besuch der Förderberufsschule oder der allgemeinen Berufsschule (Art. 41 Abs. 1 Satz 3 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), Art. 30a Abs. 7 Nr. 3 BayEUG).

An Förderberufsschulen werden v. a. Berufe und berufs- und arbeitsvorbereitende Maßnahmen angeboten, deren inhaltliche und theoretische Anforderungen auch von jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf bewältigt werden können. Aufgrund der geringen Anzahl gibt es kein bayernweit flächendeckendes System dieser Schulart. Die meist zwei- und dreijährigen Berufsfachschulen dienen der Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit oder der Berufsausbildung.

Im Mittelpunkt des Schulversuches IBB stand die Aufgabe, nach den bisher vorliegenden Erfahrungen an den allgemeinbildenden Schulen, nunmehr auch an den beruflichen Schulen (Berufs-, Berufsfach- und Förderberufsschulen) inklusive Settings zu entwickeln und in der praktischen Umsetzung zu erproben. Damit sollte Folgendes erreicht werden:

- Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderschwerpunkt Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung) sollten Voraussetzungen geschaffen werden, dass sie häufiger als bisher einen regulären Berufsabschluss erwerben.
- Dazu sollten nicht nur an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, sondern auch an den allgemeinen Berufsschulen bzw. Berufsfachschulen entsprechende Bedingungen geschaffen werden.
- Durch gezielte individuelle Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler sollten sowohl ein höheres fachliches als auch ein höheres allgemeines Kompetenzniveau (z. B. Personal- und Sozialkompetenz) erreicht und in der Folge die Rate der Ausbildungsabbrüche verringert werden.

Über die vier Projektjahre zeigte sich, dass gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf mit fachlicher Unterstützung des Mobilen son-

²¹ Die nachfolgende Darstellung des Schulversuches IBB basiert, wenn nicht anders ausgewiesen auf Stiftung Bildungspakt Bayern (2016).

derpädagogischen Dienstes (MSD) und mit Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte der Förderberufsschule erfolgreich möglich ist. Ausgehend von 21 Klassen mit 390 Schülern, davon 110 mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schuljahr 2012/2013), waren es im Schuljahr 2015/2016 in 45 Klassen 1023 Schüler, davon 242 mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Klassenverband lag bei bis zu 58 Prozent. Bis zum Ende des Schulversuchs schlossen innerhalb der vierjährigen Projektlaufzeit 204 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Berufsausbildung an einer Berufs- oder Berufsfachschule erfolgreich ab.

Die konzeptionelle und schulpraktische Umsetzung des Versuches IBB erfolgt in den beteiligten Schulen in sogenannten Schultandems aus je einer Berufsschule bzw. Berufsfachschule und einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, die Konzepte zur gemeinsamen Beschulung und Förderung für die verschiedenen bzw. geeigneten Berufe entwickelten und erprobten.

Die Bedingungen für eine erfolgreiche inklusive Beschulung in der beruflichen Bildung sind umfangreich dokumentiert (Stiftung Bildungspakt Bayern 2016). Mehrere dieser Bedingungen sind – ggf. modifiziert – auf die berufspraktische Ausbildung übertragbar. Hierzu zählen:

- Lernstandsanalyse und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Beginn der Ausbildung,
- regelmäßige pädagogische Klassenkonferenzen der unterrichtenden Lehrkräfte einer Klasse und des multiprofessionellen Teams zur Förderplanung und Evaluation der Förderziele,
- lehrplankonforme didaktische Reduktion und textoptimierte Informations-, Arbeits- und Übungsblätter,
- kundenauftragsbezogene, an der beruflichen Handlung orientierte Aufgabenstellungen und die Möglichkeit, diese auf unterschiedlichen Niveaustufen zu bearbeiten,
- aktivierende kooperative Lernformen und aktivierende individualisierende Unterrichtsmethoden (Lernleiter, Lerntheke, Leittext, Lernzirkel, Portfolioarbeit bzw. Auftragsmappen, Projektarbeit),
- Übungsphasen mit Übungsaufgaben unterschiedlicher Niveaustufen,
- Ausweichräume in der Nähe des Klassenzimmers zur Einzel- und Kleingruppenförderung und für Beratungsgespräche,
- Einplanung freier individueller Lernzeiten zur Nacharbeit und Vertiefung berufsfachlicher Inhalte,
- Team-Teaching von MSD und Lehrkräften.

Die Schnittstelle zwischen dem Schulversuch und TINA war jedoch auf ausgewählte Berufe (bedingt durch die Schulen und Klassen, an denen der Schulversuch umgesetzt wurde) begrenzt. Zunächst nahmen nur vier Auszubildende im Beruf Verkäufer/-in am Schulversuch IBB teil, später kamen Auszubildende der Berufe Gärtner/-in im Garten- und Landschaftsbau und Kaufmann/-frau im Einzelhandel hinzu.

Inhaltliche Aspekte der Umsetzung des Schulversuches in Bezug auf die an TINA Teilnehmenden werden in Kapitel 4.7 dargestellt.

4 Inhaltliche Umsetzung des Modellprojekts

4.1 Zugang zum Projekt

Zielgruppe von TINA sind junge Menschen mit insbesondere psychischen Beeinträchtigungen oder Lernbehinderungen an der Grenze von Förderkategorie III zu II.²² Eine Operationalisierung dieses neuen Kriteriums war nicht vorgegeben. So mündete die Auswahlentscheidung in die Frage: Sind der Wechsel in eine kooperative oder betriebliche Berufsausbildung und damit verbundene zeitnahe und nachhaltige Wechsel in weniger intensiv geförderte Ausbildungsformen realistisch? Für die Beantwortung der Frage griffen die Beteiligten auf ihre etablierten Verfahren, Intuition oder pragmatische Entscheidungen zurück. Für die erste Kohorte hatten sich die Träger noch mehr Eignungspraktika gewünscht. Nachdem diese in der zweiten Kohorte häufiger realisiert wurden, ergab sich, dass diese die möglichst passende Auswahl zwar unterstützen können, aber nicht in jedem Fall eine verlässliche Prognose liefern.

Bestimmung von Zielgruppenkriterien

Sowohl die Reha-Beraterinnen und Reha-Berater als auch die Träger haben aus drei Gründen Schwierigkeiten, eindeutige Kriterien zur Operationalisierung der Zielgruppe vorzugeben. Erstens sind die Förderkategorien multifaktoriell bedingt (abhängig z. B. von Behinderungsart und -grad, Persönlichkeitsmerkmalen, sozioökonomischen Verhältnissen, familiärem Hintergrund etc.). Zweitens heißt „Grenze“ zwischen den Förderkategorien bei TINA, dass viele Teilnehmende zu Beginn noch die integrative Ausbildung benötigen, jedoch das Potenzial besitzen, sich innerhalb der Ausbildungszeit so zu entwickeln, dass sie die Förderkategorie wechseln können. Aufgrund der vielschichtigen Entwicklungswege und -möglichkeiten in der Adoleszenz sowie des Hineinwachsens in den neuen Lebensbereich „Arbeit“, fehlen jedoch Indikatoren, anhand derer eine solche Entwicklung verlässlich vorausgesagt werden kann bzw. das Potenzial identifiziert werden könnte. Dies sei „schier nicht machbar“, so eine Reha-Beraterin. Drittens kam in der Anfangsphase von TINA (Kohorte 1) hinzu, dass manche Reha-Beraterinnen und Reha-Berater von der Implementation TINAs überrascht wurden. Ihnen fehlte auch unabhängig von einer klaren Operationalisierung eine Idee/das Verständnis, für welche Personengruppe TINA konzipiert war und wen sie suchen sollten. Zumindest dieses Problem löste sich mit dem Projektfortschritt.

Alle drei Träger versuchten auch im Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung Kriterien für die Eignung einer Teilnahme in TINA zu definieren. Diese mussten jedoch sehr allgemein bleiben und beschrieben ein „diffuses Mehr“ an Kompetenzen im Vergleich zu Auszubildenden rein integrativer Maßnahmen. Genannt wurden:

²² Die Unterteilung der drei Förderkategorien entstammt einer Differenzierung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach dem SGB III, die sich in den fachlichen Weisungen der Bundesagentur für Arbeit spiegelt. Die erste Förderkategorie lautet „Die individuelle Bedarfssituation kann mit den (Regel-)Leistungen des SGB III (§§ 115-116 SGB III) abgedeckt werden.“ Kategorie II lautet „Die individuelle Bedarfssituation erfordert die Teilnahme an einer rehaspezifisch ausgestalteten Maßnahme § 117 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1b SGB III, die wohnortnah erbracht wird.“ Und Förderkategorie III heißt „Wegen Art und Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Rehabilitationserfolges ist die Teilnahme in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation unerlässlich § 117 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1a SGB III“ (Bundesagentur für Arbeit 2018c: S. 3). Der Stellenwert der Förderkategorien ist jedoch inzwischen ein anderer als während der wissenschaftlichen Begleitung von TINA. Seit dem 20.4.2018 ist eine Auswahl der Förderkategorien in der entsprechenden Software der Bundesagentur für Arbeit (VerBIS) nicht mehr erforderlich (ebd.).

- bessere schulische/fachtheoretische Kompetenzen im Vergleich zu Auszubildenden aus anderen Rehabilitationsmaßnahmen (schnellere Leistungssteigerung),
- fachspezifische Eignung, als zentrale Voraussetzung für eine Vollausbildung,
- stabilere soziale Kompetenzen, die einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis nicht im Wege stehen,
- psychische Stabilität,
- ein dem Ausbildungsberuf entsprechendes Interessens- und Fähigkeitsprofil,
- Schlüsselqualifikationen (Pünktlichkeit, Anwesenheit und Zuverlässigkeit),
- Eigenständigkeit, Selbstsicherheit, Offenheit für Praktika/betriebliche Ausbildung,
- motivationale, kommunikative und kooperative Fähigkeiten und
- im Fall einer inklusiven Beschulung zusätzlich grundständige kognitive Fähigkeiten.

In diesem Zusammenhang führen Auszubildende, Mentorinnen und Mentoren an, dass leichte Formen sozialen Fehlverhaltens, psychischer Beeinträchtigungen oder Lernbeeinträchtigungen ggf. durch die kontinuierliche multiprofessionelle Betreuung kompensiert werden können.

Identifizierung der Teilnehmenden

Entsprechend der gesetzlich geregelten Zuständigkeiten waren Reha-Beraterinnen und Reha-Berater für die Identifizierung von potenziell Teilnehmenden verantwortlich. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) spielten hierbei eine besondere Rolle. Vor allem in der ersten Kohorte wurden je nach Träger alle Teilnehmenden oder mehr als die Hälfte aus BvB heraus rekrutiert. In der zweiten Kohorte diversifizierten sich die Maßnahmen, mit denen/durch welche Teilnehmende identifiziert wurden; BvB blieben jedoch dominant. Da die Aufnahme einer Berufsausbildung vorrangige Zielsetzung einer BvB ist (Bundesagentur für Arbeit 2012), entspricht dieser Weg der etablierten Förderung. Weitere Teilnehmende wurden z. B. aus Maßnahmen des Jobcenters bzw. des Jugendamtes, einem sonderpädagogischen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), direkt aus der Förderschule, bei Abbruch einer betrieblichen Ausbildung, bei Beendigung eines Arbeitsverhältnisses oder aus der Arbeitslosigkeit heraus rekrutiert.

Reha-Beraterinnen und Reha-Berater an beiden Standorten gaben an, dass es ihnen trotz der Vielfalt möglicher Wege, über die sie in Kontakt zu potenziell Teilnehmenden kommen, schwerfällt, die im Konzept von TINA angelegte Zahl geeigneter Teilnehmenden zuzuweisen (in Summe der Standorte 40 pro Jahr). Hintergrund sei die aktuelle Situation am regionalen Ausbildungsmarkt. Betriebe hätten grundsätzlich Schwierigkeiten, Auszubildende zu finden. Deshalb würden inzwischen zunehmend Jugendliche mit Reha-Status eingestellt, die dann nicht mehr für TINA zur Verfügung stehen. Beispielhaft wurde berichtet, dass Jugendliche aus Förderschulen bereits für TINA vorgemerkt waren, dann aber doch kurzfristig noch einen Ausbildungsbetrieb fanden.

Eignungsanalysen

Inwieweit die Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen eines jungen Menschen (jeweils bezogen auf den Wunschberuf) sie oder ihn für TINA geeignet erscheinen lassen, wurde mit Informationen aus Verlaufsberichten der BvB, Rückmeldungen aus Betriebspraktika, Schulzeugnissen (ggf. plus Feedback der Lehrkräfte) und schulischen, medizinischen oder psychologischen Gutachten ab-

/eingeschätzt und im Sinne einer auf Erfahrungswissen beruhenden Entscheidung („Bauchgefühl“) bewertet. Die Auswahlentscheidungen waren somit belastbarer, wenn die Jugendlichen den Reha-Beraterinnen und Reha-Beratern bereits bekannt waren.

Noch häufiger als in der ersten wurde in der zweiten Kohorte diese Vorabschätzung durch praktische Eignungsanalysen unterstützt. In der Regel geschieht dies in Form eines Eignungspraktikums beim Träger, bei Einstieg in die kooperative Ausbildung zum Teil auch als betriebliches Praktikum. Bei den Eignungspraktika durchlaufen die jungen Menschen ein ausbildungsspezifisches Programm, welches z. B. neben handwerklichen Arbeiten auch Tätigkeiten im Büro, im Verkauf und anderen Bereichen der Wirtschaft umfasst sowie Tests, anhand derer theoretisches Wissen, praktisches Können sowie soziale Kompetenzen abgeschätzt werden. Die drei Träger verwenden dabei unterschiedliche Tests, z. B. für den mathematischen und sprachlichen Bereich sowie berufsspezifische Testungen. Teils sind dies auf dem Markt etablierte Produkte (z. B. für den Einzelhandel, kaufmännischen oder IT-Bereich) teils hauseigene Tests. Nach Einschätzung von Auszubildenden und Mentorinnen und Mentoren sind auf dieser Basis kognitive Fähigkeiten gut zu diagnostizieren, Schlüsselqualifikationen hingegen bedingt (aufgrund der Abhängigkeit von motivationalen Aspekten). Psychische Belastbarkeit und Stabilität können nach ihren Erfahrungen in zwei Wochen nicht differenziert eingeschätzt werden. Die drei Träger sehen in praktischen Eignungsanalysen ein zwar nicht immer hinreichendes doch notwendiges Instrument der passgenauen Auswahl von Teilnehmenden. Ob die Details, wie die drei Träger Eignungsanalysen unterschiedlich umsetzen, Auswirkungen auf die Passfähigkeit ihrer Teilnehmenden haben, kann nicht beurteilt werden.

Organisation, Beteiligung und Konflikte im Auswahlprozess

Reha-Beraterinnen und Reha-Berater standen zu Beginn des Projekts unter Druck, Teilnehmende für TINA zu finden. Aufgrund der günstigen Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt standen jedoch weniger geeignete Personen hierfür zur Verfügung als erwartet (s. o.). Dies führte dazu, dass nach eigenen Angaben weitere TINA-Auszubildende mit einem eher „optimistischen Blick“ ausgewählt wurden. Dies deckt sich allerdings nicht mit den Interessen der Träger, da es ihnen erschwert, die definierten Leistungserwartungen der Agenturen zu erfüllen (vgl. Kapitel 1). Hieraus resultierte der Wunsch der Träger, bei der Auswahl stärker einbezogen zu werden, was in der zweiten Kohorte auch so umgesetzt wurde. Für diese konstatieren die Trägerakteure eine Verbesserung in der Organisation und Beteiligung sowie eine positive „Entwicklung der Zusammenarbeit“ mit der Reha-Beratung. Die Kooperation wurde von einem Mentor als „sehr angenehm, sachlich, flexibel und konstruktiv“ wahrgenommen. Im Ideal waren sowohl die Mentorinnen und Mentoren als auch die Auszubildenden über Gespräche und Eignungspraktika einbezogen. In mehreren Fällen auch weitere Personen, z. B. Lehrkräfte. Aber auch eine Einbeziehung im Prozess impliziert nicht, dass alle Akteure ihren Einfluss für angemessen groß halten. Eine Ausbilderin formulierte hierzu deutlich Kritik an der Zuweisungspraxis der Agentur: „Das [die Zuweisung] war eigentlich schon klar, bevor ich ihn im Praktikum gesehen habe.“

Auch die Regeln des Förderns und Forderns im SGB II führen nicht dazu, dass junge Menschen gegen ihren Willen in eine Ausbildung von TINA zugewiesen werden. Gleichwohl ist eine Ausbildung im Projekt TINA nicht immer ihre erste Wahl. Exemplarisch kann der Prozess der Einbeziehung an einer Teilnehmerin der zweiten Kohorte veranschaulicht werden. Sie hatte bereits für den Einstieg in eine kooperative Ausbildung bei TINA erfolgreich ein Eignungspraktikum bei einem Betrieb absolviert, weigerte sich allerdings, bei der Unterzeichnung des Ausbildungsvertrags die Ausbildung

zu beginnen. Grund war, dass sie sich mit der im Kooperationsvertrag befindenden Bezeichnung „Menschen mit Behinderung“ nicht identifizieren konnte. Erst als ihre anschließende Suche nach einer betrieblichen Ausbildung für sie erfolglos blieb, entschied sich die Jugendliche doch für die geförderte Ausbildung. Die Zuweisung zum Modellprojekt und letztlich der Ausbildungsbeginn haben sich dadurch bis in den Oktober 2014 verschoben.

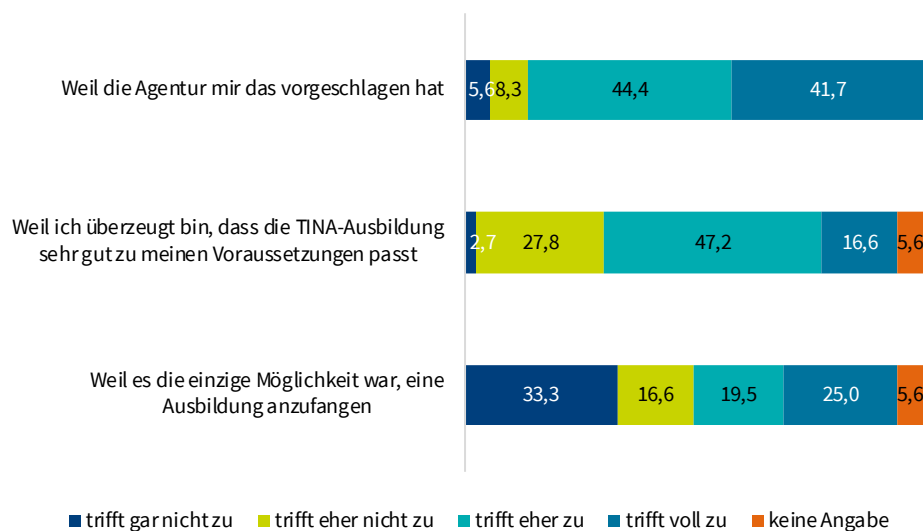
Von einigen wenigen Eltern (n = 8) liegen Angaben zu ihrer Einbeziehung vor. Auffällig ist, dass sie häufig nach einer passenden Förderung der Ausbildung gesucht hatten. Sie gaben an, mit Behörden gerungen zu haben, die für ihr Kind am besten passende Ausbildungsmaßnahme zu erhalten. Für sie standen dabei aber Kriterien wie z. B. die kontinuierliche Unterstützung von Anleitenden und Sozialpädagogen unabhängig vom Lernort oder die fachliche Qualität der Ausbildung im Vordergrund. Der spezielle Ansatz von TINA, zwischen verschiedenen Ausbildungsformen wechseln zu können, war für diese Eltern jedoch unterschiedlich relevant.

Motivation und Kooperationsbereitschaft der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden waren überwiegend, aber nicht in jedem Fall, davon überzeugt, dass die Ausbildung in TINA gut zu ihren Voraussetzungen passt. Häufigster Grund für die Teilnahme war, dass die Agentur für Arbeit diese Ausbildung vorgeschlagen hatte (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Gründe der Teilnahme

Warum machen Sie Ihre Ausbildung im Projekt TINA? (Angaben in %)



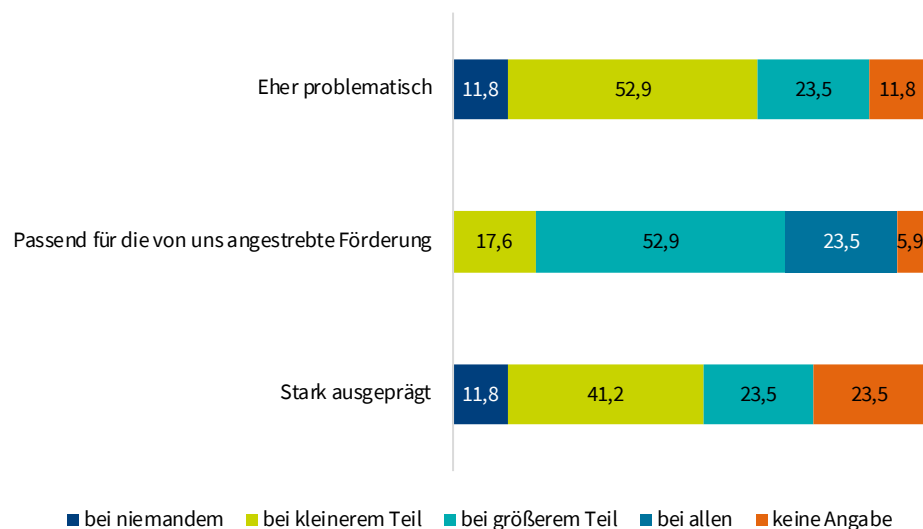
Quelle: Begleitforschung TINA; Auszubildende (2014 bis 2015); n = 36.

Die deutliche Mehrheit der Mitarbeitenden hielt die Motivation und Kooperationsbereitschaft bei allen oder zumindest dem größeren Teil der jungen Menschen bei Ausbildungsbeginn für TINA passend. Das heißt nicht, dass sie stark ausgeprägt gewesen sein muss – TINA ist darauf angelegt auch

mit zunächst weniger stark Motivierten produktiv zu arbeiten.²³ Da die Mitarbeitenden jeweils Erfahrungen mit anderen Teilnehmenden machten, gibt es jedoch auch eine Minderheit, welche die Mitwirkungsbereitschaft eher kritisch bewertet. Nach ihrer Einschätzung sei die Motivation und Kooperationsbereitschaft nur für einen kleineren Teil passend bzw. beim größeren Teil eher problematisch gewesen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Motivation und Kooperationsbereitschaft aus Sicht der Mitarbeitenden

Wie war die Motivation und Kooperationsbereitschaft der an TINA Teilnehmenden zu Beginn ihrer jeweiligen Ausbildung? (Angaben in %)



Quelle: Begleitforschung TINA; Mitarbeitende (2018); n = 17.

Zwischenfazit zum Zugang

Verschiedene organisatorische Probleme, die sich zu Beginn des Projekts in der Akquise geeigneter Teilnehmender gezeigt hatten, konnten im Lauf des Projekts gelöst werden. Dazu zählte die Herausbildung einer gemeinsamen Vorstellung der Agenturen und der Träger, welche jungen Menschen am Projekt teilnehmen sollen, und die Bereitschaft auch weniger als die angestrebte Zahl zuzuweisen, wenn sich weniger geeignete Personen finden. Gleichwohl ist es den Beteiligten nicht gelungen, diese gemeinsame Vorstellung zur Zielgruppe eindeutig zu definieren und zu verschriftlichen. Die Formulierung, dass Teilnehmende der Förderkategorie III an der Grenze zu II angestrebt werden, lässt vieles offen. Wenn der Ansatz von TINA auf andere Standorte und Agenturen übertragen wird, erscheint die alternative Formulierung mit ihrem zeitlichen Bezug klarer: Dass die Teilnehmenden mittelfristig noch eine integrative Form der Ausbildung benötigen aber die Möglichkeit gesehen wird, dass sie zeitnah in weniger intensiv begleitete Formen der Ausbildung wechseln.

Es wurde in TINA kein Verfahren entwickelt, welches die Entwicklungen der jungen Menschen hundertprozentig prognostizierbar macht und damit ex ante die Eignung für einen späteren Wechsel

²³ Dies liegt auch daran, dass die Mehrheit der Mitarbeitenden beobachtet, dass sich die Motivation im Verlauf der Ausbildung bei allen oder den meisten Teilnehmenden deutlich verbessert hatte. Verschlechterungen betrafen demgegenüber nur wenige Fälle.

der Ausbildungsform fallscharf exakt bestimmt. Und es ist fraglich, ob ein solches Verfahren entwickelt werden könnte. Das Konzept von TINA wird diesem Problem jedoch vollumfänglich gerecht, denn die Leistungserwartung an die Träger heißt nur, dass 40 Prozent der integrativ startenden Auszubildenden wechseln sollten. Kompetenzen und Potenziale der eintretenden jungen Menschen und die Leistungserwartung an die Träger sind sinnvollerweise kommunizierende Röhren: Wären die Auszubildenden insgesamt mit mehr persönlichen Ressourcen ausgestattet gewesen, hätte man auch eine Quote von mehr als 40 Prozent Wechsel erwarten können. Die implizite Leitlinie des Projekts TINA hat sich somit bewährt: Weil nicht scharf prognostiziert werden kann, wie sich junge Menschen entwickeln, soll großzügig aufgenommen werden, die Erwartung eines Wechsels aber nicht an jeden Fall angelegt werden.

4.2 Mentoring

Zu den im Modellprojekt TINA erprobten innovativen Ansätzen gehört die Implementation von Mentorinnen und Mentoren. Im Verständnis des Modellprojekts waren und sind die Mentorinnen und Mentoren (neben den tradierten Akteuren in der Berufsausbildung von jungen Menschen mit Behinderung, wie Auszubildenden, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Berufsschullehrkräften) über die gesamte Ausbildungszeit und vor allem auch nach einem möglichen Wechsel des Lernorts für die jungen Menschen mit einer Behinderung verlässliche und kontinuierlich verfügbare Ansprechpersonen. Die Mentorinnen und Mentoren sichern, dass die TINA-Teilnehmenden während ihrer Ausbildung zu jedem Zeitpunkt die für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss notwendige Unterstützung erhalten. Dazu führen sie die fallbezogenen Erkenntnisse und Einschätzungen der anderen Akteure zusammen und lassen sie in Absprache mit den TINA-Teilnehmenden in die Förderplanung einfließen. Dadurch soll die persönliche Entwicklung der jungen behinderten Menschen aufmerksamer verfolgt, individueller gefördert und mögliche Wechsel in der Ausbildungsform initiiert und unterstützt werden (Bundesagentur für Arbeit 2013b, 2013c). Nach dem Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung ist damit eine Aufgabe bzw. ein Aufgabenspektrum, aber nicht zwingend auch eine Profession beschrieben worden.

Die Praxis sowie das Aufgaben- und Rollenverständnis bezüglich der Mentorinnen und Mentoren zeigten bei den beteiligten drei Trägern überwiegend Gemeinsamkeiten, aber auch einzelne Unterschiede.

Alle befragten Träger-Akteure sehen im Mentoring eine Koordinations- bzw. Netzwerkaufgabe in Verbindung mit klassischer sozialpädagogischer Praxis. Unterschiede zum Tätigkeitsfeld der Sozialpädagoginnen und -pädagogen in vergleichbaren Maßnahmen werden für die Mentorinnen und Mentoren im TINA-Kontext nur sehr bedingt gesehen. Aus der Perspektive einer der Projektleitungen wurde die Rolle der Mentorinnen und Mentoren eindeutig formuliert, obwohl es dazu bei den Trägern unterschiedliche Bezeichnungen gibt, wie z. B. „Mentor“, „Bildungsbegleiter“, „Koordinator“, „Prozessbegleiter“ oder „Pate“.

Die nachfolgenden Aussagen von Mentorinnen und Mentoren verdeutlichen deren Hauptaufgaben und das damit verbundene Verständnis:

„Ich arbeite mit meiner Auszubildenden nicht anders, jetzt einfach mal so formal, ich sag jetzt mal unter den formalen Kriterien, was jetzt die Testung betrifft, was die psychosoziale Diagnostik betrifft, was die Gespräche betreffen, was [...] die Ermittlung des

Lernförderbedarfes und [was die] tatsächliche Durchführung der Lernförderung, Zusammenarbeit mit der Berufsschule und so weiter [betrifft]. Das ist jetzt im Moment alles gleich. Was noch einen Tick anders ist, jetzt bei uns im Bereich, also wir treffen sehr häufig einfach Absprachen beziehungsweise schauen uns miteinander die Auszubildenden an, das machen wir sehr regelmäßig. Alle zwei Wochen in einer Teamsprechung beispielsweise. Und da legen wir natürlich bei diesen Jugendlichen schon noch mal die Wahrnehmung noch mal mehr drauf, um zu sagen: Was könnte sich da entwickeln, wie können wir sie noch mehr in der Selbstständigkeit fördern, um eventuell früher in eine andere Phase einzutreten, als das bei uns in der Ausbildung sowieso üblich ist."

Und weiter formuliert ein Mentor sein Aufgabenverständnis als „Reha-Prozesssteuerung [...] im Globalen“:

„Bei uns laufen eigentlich alle Fäden zusammen, was den Teilnehmer betrifft. Also wir/ich sehe uns immer so ein bisschen auf der Meta-Ebene. Wir haben so den Blick nach oben auf das System, in dem sich der Teilnehmer befindet. Wenn Wohnen mit dabei ist oder/und Schule, Elternhaus. Haben alle Fäden in der Hand. Zu uns kommen alle Informationen. Wir sprechen mit allen Beteiligten, die am Teilnehmer dran sind und auch natürlich mit dem Teilnehmer, planen Maßnahmen, schauen, verteilen, oder geben Aufgaben weiter. Oder besprechen das halt dann entsprechend mit den einzelnen Bereichen, Kollegen, machen Elternarbeit, haben Kontakt zu Externen. Also haben Kontakte zur Jugendhilfe, Jugendämter, zur Agentur, zu anderen Behörden [...], auch externe Therapeuten zum Beispiel. Also alles läuft bei uns zusammen und wir koordinieren das. [...] Und das kann halt je nach Teilnehmer ganz unterschiedlich sein.“

Die Aussagen belegen, dass zu Beginn der Projektlaufzeit bzw. zum Zeitpunkt der ersten Erhebungen (Februar/März und August/September 2014) hinsichtlich des Mentoring-Verständnisses und der Mentoring-Praxis im Modellprojekt kaum Unterschiede zu den Tätigkeitsfeldern von Sozialpädagogen in anderen Maßnahmen erkennbar waren. Im Verlauf der weiteren Projektarbeit und unter dem Einfluss einer stärkeren Berücksichtigung der Zielstellung des Modellprojekts hat sich das Mentoring-Verständnis weiterentwickelt: „Wir haben halt anfänglich natürlich keine Erfahrung gehabt. Inzwischen haben wir festgestellt, dass wir Einiges anders machen müssen, was wir jetzt vorbereitet haben.“ (Mentor)

Sich entwickelnde TINA-Spezifika waren z. B. die Modifizierung pädagogischer Angebote und verlaufsdagnostischer Instrumente sowie eine verstärkte Netzwerkarbeit und die Gestaltung der Lernortkooperation. Konkret ergaben sich aus den Befragungen der Mentorinnen und Mentoren sowie der Projektleitungen drei voneinander abhängende und ineinandergreifende Aufgabenbereiche – die Koordinationstätigkeit/Netzwerkarbeit, die sozialpädagogische Begleitung und übergeordnete Tätigkeitsbereiche (vgl. Textbox 1).

Textbox 1: Aufgabenbereiche der Mentorinnen und Mentoren

Koordinationstätigkeit/Netzwerkarbeit:

- (Einzel-)Fallmanagement im Sinne von Abstimmungs- und Handlungsprozessen mit den an der Ausbildung beteiligten Akteuren (z. B. trägerinterne Ausbildende, psychologischer Dienst, Betriebe, Berufsschulen)
- Durchführung und Koordinierung von beispielsweise Elterngesprächen, Gesprächen mit dem Jugendamt, Gespräche mit dem Kostenträger
- Insbesondere Praktikumsbesuche, Austausch mit Ausbildenden, Bearbeitung von möglichen Konflikten/Barrieren
- Ein wichtiges Instrument zur Realisierung der Netzwerkarbeit stellt eine sogenannte „Reha-Teamsitzung“ dar, bei der möglichst alle an einer Situation bzw. Problemstellung beteiligten Akteure teilnehmen

Sozialpädagogische Begleitung:

- Förderplanung
- Krisenmanagement, Konfliktbewältigung, Konfliktlösungsstrategien
- Training sozialer Kompetenzen („soft-skills“)
- Handlungskompetenztraining (Antragsstellung, Regelungen zum Kindergeld, Kommunikation mit der Agentur für Arbeit, Wohnungssuche, Beratungsstellenvermittlung etc.)
- Erlebnispädagogische Elemente wie z. B. Kanufahren, Exkursionen

Übergeordnete Tätigkeitsbereiche:

- Eingangsdiagnostik, soziale Diagnostik, Testdiagnostik
- Dokumentationssystem

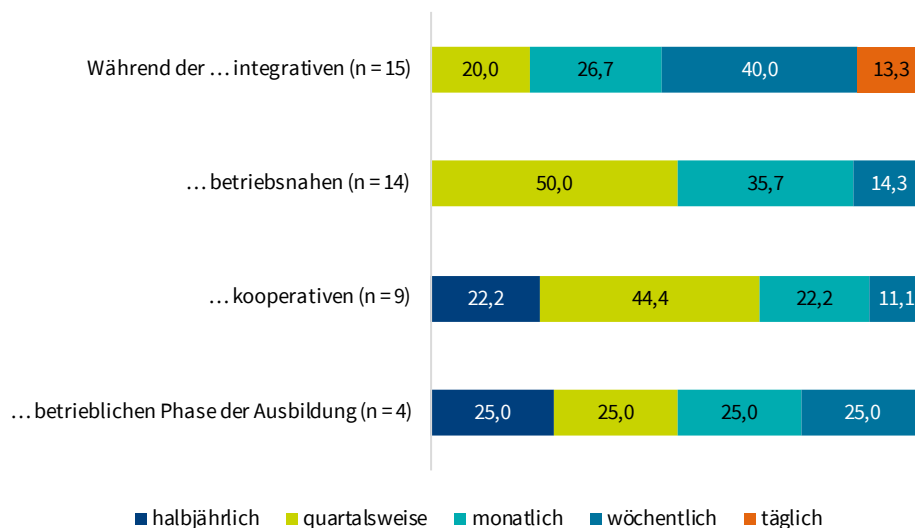
Ein so umrissenes Mentoring-Verständnis soll den Überblick über die Ausbildungssituation gewährleisten, die im Sinne eines erfolgreichen Ausbildungsverlaufes notwendige Weitergabe von Informationen und ein abgestimmtes Vorgehen in der Begleitung sichern. Aufgrund des erhöhten Unterstützungsbedarfs der Teilnehmenden seien regelmäßig beratende Gespräche mit Auszubildenden und Ausbildenden im Betrieb notwendig, die auch eingefordert werden. Der Unterstützungsbedarf im Rahmen des Mentoring ist allerdings immer individuell. Bei TINA-Teilnehmenden der kooperativen Form, die die Regelberufsschule erfolgreich besuchten, wurde der Unterstützungsbedarf von den Mentorinnen und Mentoren als „relativ gering“ bzw. als „nicht so aufwendig“ eingeschätzt. Daraus ergaben sich faktische Unterschiede zwischen den beteiligten Trägern hinsichtlich der Mentoring-Praxis (weniger im Mentoring-Verständnis).

Abbildung 3 zeigt deutlich, dass die Häufigkeit der Reflexionstreffen im Phasenverlauf der Ausbildungsformen abnimmt. Die wissenschaftliche Begleitung ergab jedoch auch, dass diese Veränderung zwischen den beiden Trägern A und B unterschiedlich verlief: In der integrativen Phase führte Träger A häufiger Reflexionstreffen durch als Träger B (im Median wöchentlich vs. Median monatlich). In der kooperativen und (selten erreichten) betrieblichen Form reduzierte Träger A die Häufigkeit erheblich (auf halbjährig), der Träger B dagegen nur ein wenig (quartalsweise bis monatlich). Auffällig ist, dass dem Träger B deutlich mehr Wechsel der Ausbildungsform gelangen (vgl.

Kapitel 5.1.4). Dies kann darauf hinweisen, dass auch die betriebsnahe und kooperative Ausbildung eine sehr intensive Begleitung durch das Mentoring bedarf. Die Begrifflichkeit des TINA-Konzepts, bei der betriebsnahe und kooperative Ausbildung als „weniger intensiv begleitete“ Formen der Ausbildung beschrieben werden, ist in diesem Sinn missverständlich.

Abbildung 3: Häufigkeit von Reflexionstreffen im Rahmen des Mentorings

Wie häufig hatten Auszubildende im Durchschnitt Besprechungen, um den Stand ihrer Kompetenzentwicklung, aktuelle Herausforderungen und Lösungen zu reflektieren oder zu vereinbaren? (Angaben in %)



Quelle: Begleitforschung TINA; Mitarbeitende (2018).

Unterschiede zwischen den Trägern gab es auch hinsichtlich der Anteile verschiedener Aufgabenbereiche am Mentoring insgesamt, die durch die geringere Präsenz der Auszubildenden im Träger C bzw. in der kooperativen Ausbildung bedingt sind. Während die Begleitung bzw. das Coaching im direkten Kontakt zu Teilnehmenden in den Trägern A und B jeweils knapp drei Viertel des Mentorings ausmachte, waren es im Träger C 50 Prozent. Die Lernort-Kooperation machte etwa ein Fünftel der Mentoringtätigkeit aus, der verwaltende Overhead in den Trägern A und B jeweils zehn Prozent, im Träger C ca. ein Drittel der eingesetzten Zeit.²⁴

Auch in der Frage, wem die Aufgabe des Mentoring zugewiesen wurde bzw. wer sie de facto annahm, gab es zwischen den Trägern Unterschiede: Durch die fachliche Nähe des Aufgabenspektrums der Mentorinnen und Mentoren zu den tradierten Aufgaben eines Sozialpädagogen/einer Sozialpädagogin übernahm diese Profession formal zumeist auch die Aufgabe des Mentoring. Die Beratung und das Coaching im direkten Teilnehmenden-Kontakt war meist eine Aufgabe des Sozialdienstes oder der Sozialpädagoginnen und -pädagogen in enger Zusammenarbeit mit den Auszubildenden und dem psychologischen Dienst. Die Aufgabe der Lernortkooperation lag meist ebenfalls in den Händen der Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Auszubildenden. In den mündlichen Interviews mit den pädagogischen Projektmitarbeitern (Sozialpädagoginnen und -pädagogen und

²⁴ Quelle: Befragung Projektleitungen zur Ressourcen 2015/2016.

Ausbildende) wurde allerdings auch deutlich, dass es von Fall zu Fall abhing, wer die Mentoringrolle am meisten übernahm und mit dem Entwicklungsstand des TINA-Teilnehmenden am engsten vertraut war. Exemplarisch sei auf die Konstruktion bei Träger A hingewiesen. Dort sind Auszubildende und Sozialdienst/Sozialpädagoge offiziell für die Beratung und das Coaching im direkten Teilnehmenden-Kontakt zuständig, wobei dies immer auf ein Gewerk bezogen ist. Im mündlichen Interview wurde allerdings deutlich, dass der Ausbilder mit dem aktuellen Ausbildungs- und Entwicklungsstand des TINA-Teilnehmers, seiner Lebenssituation und mit dem Entwicklungsverlauf vertrauter war als der zuständige Sozialpädagoge bzw. Mentor. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist damit die praktische Umsetzung des Mentoringansatzes nicht gefährdet, zumal deutlich wurde, dass alle wichtigen Informationen zum Entwicklungsstand des TINA-Teilnehmers mit dem Mentor kommuniziert und in die Gestaltung der Förderplanung eingearbeitet wurden. Das Beispiel veranschaulicht jedoch, dass das Mentoring in TINA eher als eine personenübergreifende Funktion und nicht immer als eine personenspezifische Rolle umgesetzt wurde.

4.3 Förderplanung

Zu den wesentlichen Verfahren des Mentorings zählt die Förderplanung. Von einem der Träger wird sie auch als Zielvereinbarung bezeichnet, doch bei allen drei Trägern bildet darin das Herausarbeiten von Zielen, die Planung von Schritten der Auszubildenden und die Förderung durch die beteiligten Akteure eine Einheit. Die Förderplanung in TINA unterscheidet sich in der Form nicht von anderen Maßnahmen, durch TINA erhält sie aber für Auszubildende, die ihre Ausbildung integrativ beginnen, eine gesonderte Orientierung. Die zwei Leitfragen „Was braucht eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer an TINA, um bald in einen Betrieb wechseln zu können?“ und „Welche Teilnehmerin/welcher Teilnehmer braucht welche Unterstützung und Förderung, um von einer Ausbildungsform in eine andere wechseln zu können?“ leiten sich aus dem übergeordneten Förderziel für die Teilnehmenden ab. Die Förderziele werden in Teilziele differenziert, um nach und nach mittelfristige Ziele sowie als langfristiges Ziel den Ausbildungsabschluss zu erreichen.

Alle drei Träger verwenden für die Förderplanung halbstandardisierte Formulare. Das heißt aber nicht, dass auch die inhaltliche Planung kleinteilig standardisiert erfolgen würde. Das „Förderplan“ genannte Formular eines der Träger umfasst z. B. mehrere Seiten mit standardisierten sozioökonomischen Eckdaten, Informationen zur persönlichen Lern- und Arbeitsbiographie (z. B. berufliche Vorerfahrungen/Jobs) und zu den Bedarfsträgern – die i. e. S. planungsrelevanten Informationen sind danach jedoch gänzlich offen bzw. nicht standardisiert einzutragen: erstens der Sachstand, zweitens der Förderbedarf. Die Instrumente der drei Träger unterscheiden sich allerdings. Bei einem anderen Träger enthält das Formular bereits mehrere Felder, welche die Förderplanung stärker strukturieren: Felder für mehrere offen einzutragende Ziele, für zugehörige zielführende Aufgaben der Teilnehmenden und des Trägers (differenziert für verschiedene Personengruppen im Träger), für Angaben bis wann diese Ziele erreicht sein sollen und Felder für später nachzutragende Ergebnisse der Überprüfung.

Die Förderplanung erhält damit eine gewisse Form, die jedoch nicht determiniert, wie systematisch die Planung umgesetzt wird. Das folgende Zitat eines Mentors veranschaulicht, wie viel Flexibilität bleibt. Das zweite Zitat einer Mentorin deutet darauf hin, dass unter der Überschrift einer Förder-„Planung“ teils auch nur eine Dokumentation der Entwicklungen steht.

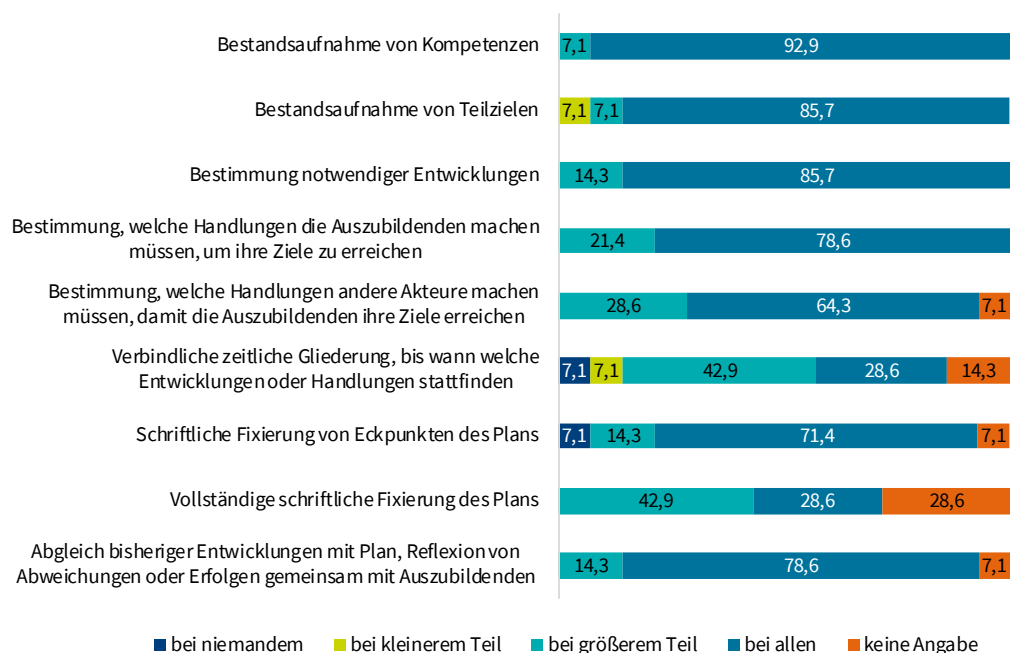
„Manche Ziele werden relativ rasch erreicht, unter Umständen, wo wir gar nichts dazu tun. Ja. Die kommen einfach vom Jugendlichen selber. Und manche Ziele muss man dann eben weiterverfolgen. Also [die Förderplanung] ist ein ganz ein kreativer, flexibler Prozess eigentlich.“

„Also ich setze ja fest, zum Beispiel, Berichtsheftführung da muss was getan werden. Einer der Maler - Mathe ganz schwach. Also muss man [sich] auch jetzt mal vorab auf das konzentrieren. Das ist so eine Art erste Zielvereinbarung, wo ich dann auch wieder dokumentiere: ‚Wird das im Stützunterricht abgehandelt?‘. Und irgendwann mal sagen, entweder: ‚Es ist zu Ende‘ oder ‚ich muss fortführen.‘ Und so wächst im Grunde also der Förderplan.“

Eine schriftliche Abfrage unter Mitarbeitenden der drei Träger, was für sie wesentliche Elemente der Förderplanung sind, bzw. für wie viele ihrer Auszubildenden ihnen das wesentlich erscheint, zeigt sowohl Gemeinsamkeiten wie auch Spielräume in der Gestaltung (vgl. Abbildung 4). Die Mehrheit der Mitarbeitenden hält eine verbindliche zeitliche Gliederung der Förderplanung nicht für alle Teilnehmenden für notwendig.

Abbildung 4: Wesentliche Bestandteile der Förderplanung

Angaben in %



Quelle: Begleitforschung TINA; Mitarbeitende (2018) zuständig für Förderplanung; n = 14.

Auch eine vollständige schriftliche Fixierung des Plans halten die Befragten nicht immer für wesentlich. Eine/einer der Mitarbeitenden geht sogar davon aus, dass nicht einmal Eckpunkte des Plans einer schriftlichen Fixierung bedürften (in keinem Fall). Nach Einschätzung der Autoren werden damit Potenziale der Förderplanung unterschätzt. Selbst wenn die mündliche Planung bereits

den Kern der nachfolgenden Aktivitäten strukturiert, hat die Verschriftlichung doch einen Mehrwert. Sie kann zu späteren Zeitpunkten für die Reflexion genutzt werden, z. B. auch um den Auszubildenden später zu zeigen, was alles schon erreicht wurde.

Wie detailreich solche Förderplanungen sind, variiert ebenfalls. Bis zur nächsten Förderplanung werden in einem typischen Fall durchschnittlich sechs Details schriftlich festgelegt (die Spannweite zwischen den Mitarbeitenden reicht von zwei bis zwölf). Dazu kommen typischer Weise noch einzelne mündliche Absprachen. Angepasst an die Lesebereitschaft der Auszubildenden werden in der Vereinbarung oft jedoch nur Stichpunkte aufgeschrieben.

Die Formulierungen zu einem Ziel, das bis zur nächsten Förderplansitzung in drei Monaten erreicht werden soll, lauten in einem Fall z. B.:

- Ziel: Durchhaltevermögen, wenn Fehler passieren.
- Aufgabe des Auszubildenden: mit [Name Mentorin] nach Lösungen suchen, sich entschuldigen, kein Rückzug
- Aufgabe des Ausbilders: Gesprächsbereitschaft.

Auch in diesem Fall sind diese kurzen Vereinbarungen jedoch durch längere schriftliche Dokumente der Leistungs- und Verhaltensbeurteilung untersetzt, die ausführlicher zu verschiedenen standardisiert vorgegebenen Kompetenzbereichen (schulische Basiskompetenzen, personale Kompetenzen²⁵, methodische Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, berufliche Kenntnisse, Arbeitsverhalten) den bisherigen und aktuellen Förderbedarf beschreiben, den Sachstand zu betrieblichen Ausbildungsphasen und angestrebten Übergängen in den Blick nehmen und zumindest rudimentär Schritte zur Zielerreichung verschiedener Akteure skizzieren, z. B.:

- Für die Ausbilder/-in: praktische Prüfungsvorbereitung.
- Für die Lehrkraft: theoretische Prüfungsvorbereitung.
- Für [Name Mentorin]: enge Zusammenarbeit mit allen Beteiligten, enge Zusammenarbeit mit den Eltern [von Name TN] gewünscht, regelmäßige Feed-Back-Gespräche führen.

Teile dieser Förderplanung, speziell die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung, waren den drei Trägern durch die Agentur für Arbeit vorgegeben. Offen war jedoch, wie sie Förderplanung darüber hinaus gestalten. Die drei Einrichtungen haben ihre Instrumente dazu auch im Prozess von TINA an Erfahrungen angepasst. Eine Projektleitung berichtete, dass sie anfangs mit den Teilnehmenden eine Vielzahl von Zielen parallel vereinbarten, im Verlauf aber merkten, ihre Teilnehmenden damit zu überfordern. Daraus ergab sich die Anpassung, i. d. R. nur maximal drei Ziele aufzuschreiben. Es zeigte sich überdies, dass es von Vorteil ist, die aktuelle Planung auf einem Din-A4-Blatt zusammenzufassen, damit die Auszubildenden dies immer bei sich führen bzw. im Berichtsheft ablegen können. Ausbilder sehen auf diese Weise schnell zugänglich/übersichtlich, welche Ziele des Auszubildenden sie aktuell besonders unterstützen sollen.

Während die Mentorinnen und Mentoren für die Förderplanung hauptverantwortlich sind, arbeiten sie doch mit weiteren Akteuren der Träger (insbesondere Auszubildende, aber ebenso Pädagogen im Rahmen der Lernförderung) an der Realisierung der Förderplanung bzw. -ziele zusammen.

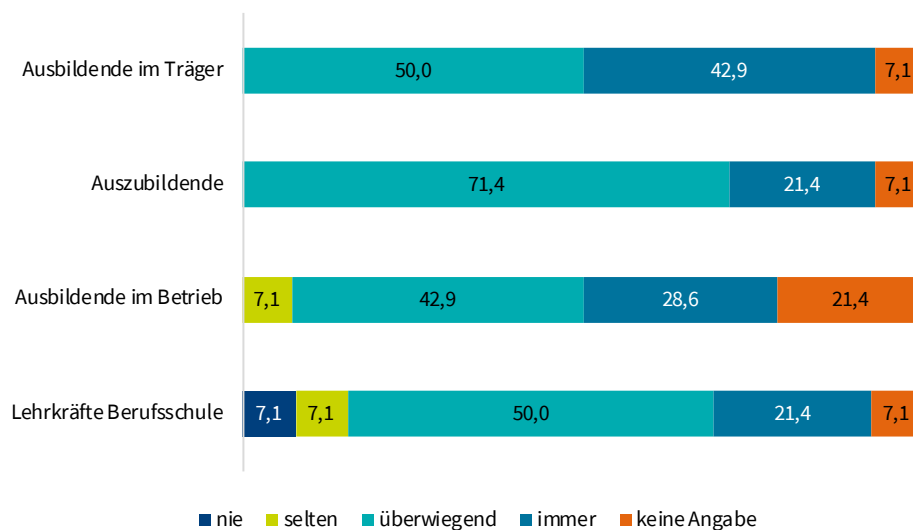
²⁵ Die drei Träger verwenden teils unterschiedliche Begriffe hierfür, z. B. auch Selbstkompetenz und personelle Kompetenzen. Sie sind synonym zu verstehen.

Bewährt haben sich hier monatliche Treffen zu Abstimmungen zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Auszubildenden zumindest des Trägers, wenn sich dabei über alle Zielvereinbarungen, Entwicklungen und das weitere Vorgehen zu den in ihrem Zuständigkeitsbereich liegenden Auszubildenden ausgetauscht wird.

Die Förderplanung sollte im Ideal lernortübergreifend sein, doch für TINA heißt dies im ersten Schritt nur, dass die Prozesse in der Berufsschule und im Betrieb berücksichtigt werden. Schon hier zeigt sich die Schwierigkeit, Förderpläne der Schule und des Trägers in Kombination mit dem Betrieb abzustimmen. Fachtheoretische Themen und Tätigkeiten der Fachpraxis im Betrieb oder Träger stimmen zeitlich selten überein, wodurch ein abgestimmtes Arbeiten an vereinbarten Zielen erschwert ist. Darüber hinaus kann die Förderplanung der Träger nicht sicherstellen, dass Betriebe oder Berufsschulen sich nach den Planungen von TINA richten, wie sie sich den Auszubildenden gegenüber verhalten sollen (vgl. Abbildung 5). Und auch die Existenz verschiedener paralleler Förderplanungen (teils in Berufsschulen, teils auch in größeren Betrieben) ist für TINA nicht zu beeinflussen.

Abbildung 5: Umsetzung der Förderplanung

Wer richtet sich nach den von Ihnen erstellten Förderplänen? (Angaben in %)



Quelle: Begleitforschung TINA; Mitarbeitende (2018) zuständig für Förderplanung; n = 14.

In den Interviews mit den Auszubildenden wurde deutlich, dass diese ihre Förderplanung zwar wahrnehmen, aber als weniger ausschlaggebend für die Handlungskompetenzentwicklung in der Ausbildung ansehen. Zwar muss die Aussagekraft dieser Beobachtung eingeschränkt werden, denn die Wirkungen liegen voraussichtlich in Bereichen, für die eine betroffene Person schwer abschätzen kann, was ursächlich der Förderplanung zuzurechnen ist. Doch auch die standardisierte Befragung ehemaliger Teilnehmender zeigte (trotz eines geringen Rücklaufs von n = 16) eine große Spannweite, wie die Förderplanung erlebt wurde. Zwei Drittel stimmten der Aussage, dass regelmäßig besprochen wurde, wie sie mit der Ausbildung zurechtkommen, stark zu, ein Drittel mittelstark. Die Aussage hingegen, dass genau geplant wurde, was wann im Betrieb oder bei TINA gelernt

wird, fand keine allgemeine Zustimmung – die Angaben erstrecken sich gleichmäßig über das gesamte Spektrum. Gleiches gilt für die Aussage „Die Leute von TINA haben gemeinsam mit mir geplant, wie viel ich im Betrieb sein kann.“

4.4 Fachpraktische Ausbildung

Ausbildungsqualität ist für das Erreichen des Berufsabschlusses bzw. das Vermeiden von Abbrüchen mitverantwortlich (Stalder/Schmid 2016; French 2016 nach Woll/Prüstel/Linten 2017). Ausbildungsqualität umfasst dabei die unterschiedlichsten Bereiche, angefangen vom Qualitätsbewusstsein über die Kooperation der Lernorte bis hin zu den Qualifikationen des Bildungspersonals und den an die Profile und Bedürfnisse der Auszubildenden angepassten Methoden der Ausbildung (Gaylor et al. 2015). Typischerweise bezieht sich der Fachdiskurs zu diesem Begriff dabei primär auf die Vermittlung der Fachpraxis in Betrieben oder Trägern und diese Perspektive soll auch in Kapitel 4.4 im Vordergrund stehen. Vorhandene Ansätze zur Operationalisierung von Ausbildungsqualität ließen sich nicht eins zu eins auf die wissenschaftliche Begleitung von TINA übertragen. Gerade die im Detail ausgearbeiteten Kriterienlisten mit Operationalisierungen für Fragebögen (Ebbinghaus 2009) waren für die Befragung von Betrieben in TINA zu lang. Orientiert an diesem Fachdiskurs wurden Daten zur fachpraktischen Ausbildung aus Sicht der Betriebe, Träger und Auszubildenden erhoben.²⁶

Ausbilderinnen und Ausbilder der Träger sahen alle Qualitätskriterien, nach denen sie 2018 befragt wurden, als eher oder vollzutreffend gegeben. Dazu zählt,

- dass die Anforderungen an die Auszubildenden immer eng auf die jeweils schon entwickelten Kompetenzen zugeschnitten waren (acht von zehn voll zutreffend), und
- dass die Arbeitsaufträge praxisnah waren, die technische Ausstattung modern und dass für die Auszubildenden immer transparent war, welche Kompetenzen sie erwerben müssen (sechs von zehn voll zutreffend).
- Lediglich der Aussage, dass die Methodik und Didaktik ihrer Vermittlung dem berufspädagogischen State of the Art entsprach wurde mehrheitlich nur „eher“ zugestimmt.

Die Befragten gingen nicht stark ins Detail, wo sie darüber hinaus noch Qualitätsmerkmale sahen. Auffällig war jedoch, dass sich nur eine der Auszubildenden dabei auf die Spezifik von TINA bezog und die Orientierung am ersten Arbeitsmarkt mit den derzeitigen Anforderungen explizit hervorhob.

Dies spiegelt sich darin, dass die Auszubildenden ganz überwiegend mit ihrer Ausbildung zufrieden sind – sowohl was den gewählten Beruf als auch was die Betreuung während der Ausbildung, die Atmosphäre in der Ausbildungsgruppe und die technische Ausstattung der Lehrbereiche betrifft. Im Vergleich dazu ist die Zufriedenheit mit dem Unterricht in der Berufsschule geringer (vgl. Abbildung 6). Unterschiede zwischen den Kohorten ließen sich hierzu nicht finden.

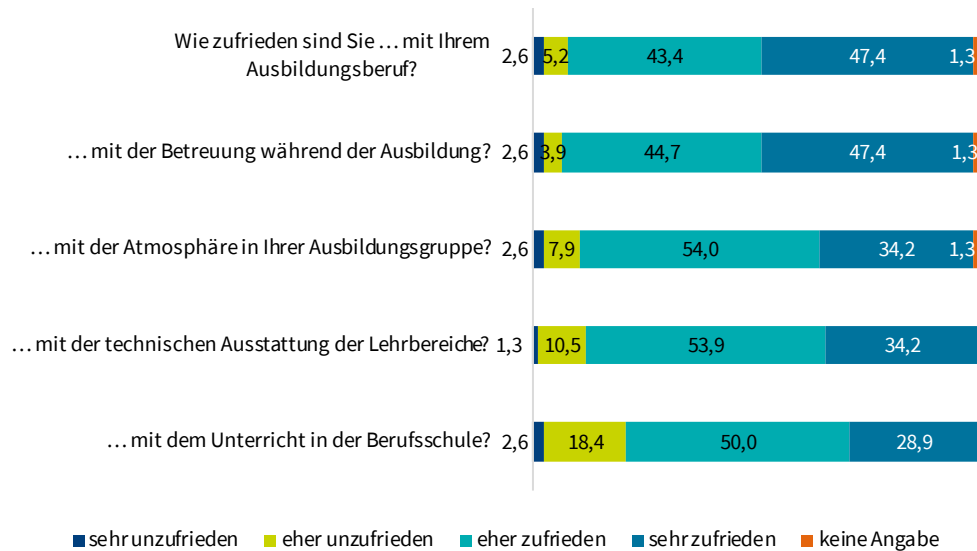
Inhaltlich ausführlicher sind die Angaben von ehemaligen Auszubildenden, doch liegen sie nur von 16 Fällen vor. Auch hier dominieren die positiven Bewertungen bzgl. der Anleitung. Lediglich die Antworten zu Fragen zu Komplexität, Selbstständigkeit und Zeitdruck deuten darauf hin, dass die

²⁶ Aufgrund der Vielzahl der in TINA angebotenen Berufe bzw. oft nur wenigen Auszubildenden pro Beruf, können diese Ergebnisse nicht berufsspezifisch differenziert werden.

Fachpraxis im Träger noch näher an der betrieblichen Realität gelehrt werden könnte, zumindest in Bezug auf das/im zweite(n) oder dritte(n) Ausbildungsjahr (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 6: Zufriedenheit der Auszubildenden

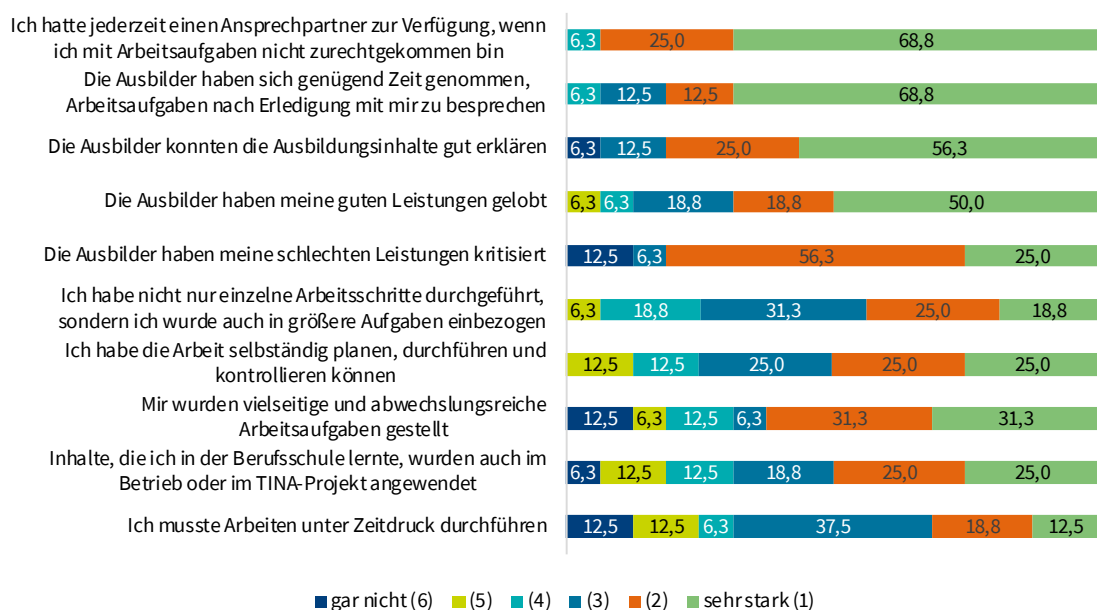
Angaben in %



Quelle: Begleitforschung TINA; Auszubildende (verschiedene Jahre); n = 76 (wiederholt befragt).

Abbildung 7: Fachpraktische Ausbildung aus der Sicht ehemaliger Auszubildender

Angaben in %



Quelle: Begleitforschung TINA; ehemalige Auszubildende (2018); n = 16.

Die Ausbildenden der Träger wurden überdies gebeten, ihre Vermittlung von Fachpraxis mit der von Betrieben zu vergleichen.²⁷ Dabei werden sowohl positive wie negative Aspekte hervorgehoben. Positiv wurde für die Ausbildung in Betrieben (inkl. der kooperativen oder betriebsnahen Ausbildung) vor allem genannt:

- Die Kontakte zu Kunden (z. B. zu Bewohnern eines Seniorenheims als Betrieb im Rahmen der Hausreinigung).
- Kontakte zu nicht behinderten Mitarbeitenden („arbeiten unter Erwachsenen“).
- Besonderheiten der Aufgabenstellungen durch die Geschäftsfelder (z. B. für den Hauswirtschaftsbereich oder Beikoch „Produktion größerer Mengen in Großküche“, „Einblick in die Personalverwaltung geben“, für den Bereich Verkauf „Vielseitige und umfangreiche Arbeitsaufgaben, breites und tiefes Warensortiment“).
- Überbetriebliche Fortbildungen und Seminare²⁸ sowie
- die Realitätsnähe im „Arbeitsdruck, wie er auf dem freien Markt herrscht“.

Dies wären Aspekte der Ausbildung, welche die Träger nicht in gleicher Weise leisten könnten. Doch sie nannten auch Sachverhalte, die ihnen in den Betrieben problematisch erschienen und durch Mitarbeitende von TINA kompensiert werden mussten. Dies betrifft

- vor allem den Umgang mit psychischen Problemen. Auszubildende nennen hier z. B. „Auf psychische Probleme konnte [im Betrieb] nicht ausreichend reagiert werden (Auftragslage, Zeitdruck), Sozialpädagoge oder Psychologin konnte unterstützen“ oder „Die Teilnehmerinnen mussten psychisch stabilisiert werden (bei familiären Problemen, psychischen Problemen)“ und „durch den Sozialpädagogen und auch durch den Ausbilder innerhalb der Einrichtung konnten Krisen zeitnah und intensiv bewältigt werden“,
- ferner die Unterstützung bei der fachtheoretischen Vermittlung („theoretische Schulungen und Nachhilfe bei Schulproblemen war bei den Betrieben nicht gegeben“) und
- die fehlende Passung von Anforderungen an die vorhandenen Kompetenzen der Auszubildenden („zu hohe Erwartung an Eigenständigkeit, Arbeitstempo und -qualität der Teilnehmer“).

Auch die Auszubildenden wurden um Bewertungen gebeten, wie die Ausbildenden im Betrieb und beim Träger mit ihnen umgehen würden (wenn sie auch betriebliche Erfahrung hatten). Zu Beiden sind die Bewertungen überwiegend positiv – zu den Ausbildenden beim Träger in der Tendenz noch positiver.²⁹

Die Zahl an Tagen, in denen die Ausbildung im Betrieb erfolgte (unabhängig davon, ob die Ausbildungsform wechselte), stieg im Durchschnitt aller Auszubildenden über die Ausbildungsquartale fast kontinuierlich an (vgl. Abbildung 8). Erfolgreich beendete und ohne Erfolg beendete Ausbildungen unterscheiden sich diesbezüglich nicht stark: Im ersten Ausbildungsjahr war die durchschnittliche Zahl betrieblicher Tage in beiden Gruppen annähernd gleich. Erst im zweiten Ausbil-

²⁷ In den Interviews mit Betrieben, wurde das Thema der Qualität ihrer Ausbildung nur nachrangig behandelt, um zu vermeiden, dass sie sich kontrolliert fühlen. Dort standen Erfahrungen mit der Ausbildung von einzelnen Teilnehmenden im Vordergrund.

²⁸ Hierzu führten die Ausbildenden jedoch nicht aus, welche Kompetenzen genau sie im Träger nicht vermitteln könnten, für die überbetriebliche Fortbildungen und Seminare gebraucht würden.

²⁹ 57,6 Prozent (von 33) stimmten voll zu, dass die Ausbildenden des Trägers gut mit ihnen umgingen, 46,2 Prozent (von 26) taten dies bzgl. der Ausbildenden im Betrieb. Bis auf wenige Ausnahmen stimmten die anderen „eher“ zu.

dungsjahr hatten Auszubildende, die ihre Ausbildung erfolgreich beendeten, eine geringfügig höhere Anzahl betrieblicher Tage als Auszubildende ohne Ausbildungserfolg (rund zwei bis drei Tage pro Quartal mehr). Zwischen den Ausbildungsformen sind die Unterschiede selbstverständlich groß. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass in sieben der 57 Fälle bis zum letzten Ausbildungstag nicht ein einziger im Betrieb stattfand. Unter diesen sieben Fällen ohne betriebliche Tage wurde die Ausbildung in drei Fällen erfolgreich abgeschlossen und in vier Fällen abgebrochen.

Abbildung 8: Tage, die die Ausbildung im Betrieb erfolgte

Durchschnitt der Summe der Tage im Quartal



* Q1 bis Q10: Ausbildungsquartal 1 bis 10.

Quelle: Begleitforschung TINA; individuelles Monitoring; n = 57 (erstes Quartal) bzw. n = 32 (zehntes Quartal).

Einmalig wurden Auszubildende im Jahr 2016 danach gefragt, warum ihre Ausbildung nicht oder nicht noch mehr im Betrieb stattfinden würde. Von 28 Antwortenden gaben

- neun an, keinen Betrieb zu finden, der sie über längere Zeit nehmen würde,
- acht wollten gar nicht noch mehr Zeit im Betrieb sein – wobei nur drei angaben, mit den Anforderungen im Betrieb nicht klarzukommen,
- und acht hatten sich mit der Frage gar nicht beschäftigt und kreuzten an, nicht versucht zu haben, längere Zeit im Betrieb zu sein und deshalb nicht zu wissen, ob es gelingen könnte.

Die Angaben passen nicht vollständig zum Ansatz des Modellprojekts, die Chancen auf einen Übergang permanent im Blick zu haben. Darauf bezogen erläuterten Projektleitungen in Gesprächen, dass zwar die Mitarbeitenden dieses Ziel immer im Blick hätten, dass aber bei manchen Teilnehmenden ein zeitnaher Übergang ausgeschlossen sei und es in diesen Fällen nicht angebracht wäre, sie regelmäßig damit zu konfrontieren, wie weit ihr Weg noch sei.

4.5 Identifikation und Organisation von Fortschritten und Wechseln der Ausbildungsform

Im Mittelpunkt des Modellprojekts stand die Aufgabe, jungen Menschen mit einer Behinderung, die bei einem Maßnahmeträger der beruflichen Rehabilitation eine intensiv begleitete Berufsausbildung absolvierten, den Übergang in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform zu ermöglichen. Das konnten z. B. Wechsel von der integrativen zur betriebsnahen Berufsausbildung sein, aber auch von der kooperativen in eine betriebliche Berufsausbildung. Auch ein Wechsel über mehrere Ausbildungsformen hinweg war möglich. Für die pädagogisch Handelnden bedeutete diese Aufgabenstellung mindestens eine Neu-Akzentuierung in der Gestaltung von individuellen Förderprozessen: Entgegen der bisher gängigen Praxis³⁰ stand neben dem Erreichen des Ausbildungsabschlusses vor den Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Ausbildenden und Förderlehrkräften nunmehr die Aufgabe, den aktuellen Ausbildungsstand der TINA-Teilnehmenden mit anderem Blick zu beurteilen. Es stellte sich die Frage, ob die Teilnehmenden den Anforderungen einer weniger intensiv begleiteten Ausbildungsform standhalten könnten (Identifikation von Ausbildungsfortschritten) bzw. welche Entwicklungsaufgaben den TINA-Teilnehmenden in der berufstheoretischen und -praktischen Ausbildung übertragen werden könnten, damit sie später den höheren Anforderungen einer weniger intensiv begleiteten Ausbildungsform standhalten (Vorbereitung und Organisation von Ausbildungsformwechseln).

Die fortlaufende, differenziertere Beobachtung der Entwicklungsniveaus der Auszubildenden war damit eine Spezifik der pädagogischen Arbeit im Modellprojekt TINA, die von den Trägern als Herausforderung auch immer stärker angenommen wurde:

„Es war einfach schon vom Blickwinkel her von Anfang an anders. Die Zielvorgaben sind da [...] und das Konzept. [...] Und da, ich würde sagen, wir haben einfach kürzere Zeitabschnitte, wo wir Ziele erreichen müssen. [...] Und ja, man muss nochmal genauer daraufhin schauen sowie Prozesse genauer und enger takten.“

„Prüfpunkte ein[zu]bauen“ und dazu „Prüfkriterien [zu] entwickeln“, erachteten insbesondere die Mentoren eines Trägers als sinnvoll, um die skizzierten Aspekte umsetzen zu können:

„Wie weit ist dieser Mensch? Könnte er eventuell den Wechsel in die nächste Stufe schaffen [...]? Was braucht er? Was sind die Bedarfe? Was können wir bieten? Riskiere ich jetzt mal ein Praktikum? Wie lange ist dieses Praktikum?“

Eine damit verbundene Anpassung der Förderinstrumente (Förderplanung, Kompetenztrainings) wurde als Notwendigkeit angesehen. „Hauseigene Arbeitsgruppen“, bestehend aus Ausbildenden sowie Mentorinnen und Mentoren, übernahmen die Überarbeitungen der Instrumente im Laufe des Jahres 2014. Im Ergebnis wurden z. B. Kriterien für den Wechsel der Ausbildungsform erarbeitet und in den folgenden Jahren weiter präzisiert (vgl. Textbox 2). Dabei orientierten sich die Träger an drei Kompetenzbereichen:

- Fachkompetenzen

³⁰ Die förderrechtlich möglichen Wechsel der Ausbildungsform werden außerhalb von TINA in der Praxis nahezu nicht realisiert.

- Selbstkompetenzen
- Sozialkompetenzen

Textbox 2: Grundlegende Kriterien für Ausbildungswechsel

Fachkompetenzen:

- fortgeschrittene fachpraktische Kompetenzen
- fortgeschrittene fachtheoretische Kompetenzen
- grundständige schulische Leistungen
- adäquate berufliche Leistungen
- überdurchschnittliches Arbeitsverhalten

Selbstkompetenzen:

- Motivation/Arbeitseinstellung
- Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit
- Belastbarkeit, Konzentrationsvermögen, Durchhaltevermögen
- Pünktlichkeit
- Höflichkeit, Sauberkeit
- Kanalisierung von Interessen
- psychische Stabilität, stabiles Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl
- Kanalisierung von Ängsten
- Stressbewältigung

Sozialkompetenzen:

- adäquater sozialer Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten etc.
- Kooperationsfähigkeit (z. B. Teamarbeit)
- Konfliktfähigkeit (z. B. Einfühlungsvermögen, sich über Konflikte austauschen können, Verhalten reflektieren können)

Die fortlaufende Überprüfung der Kriterien war Gegenstand der Förderplanung (vgl. Kapitel 4.3). Regelmäßig, zwei- bzw. viermal im Jahr, wurde der Stand der Kompetenzentwicklung festgestellt, wurden Problembereiche herausgearbeitet und Unterstützungsbedarfe abgeklärt, z. B. ob ein TINA-Teilnehmender „...ein soziales Kompetenztraining braucht oder was machen wir, dass er diese Defizite aufholen kann und in die nächste Stufe wechseln kann“ und

„Alle vier Wochen [...] bespricht [man] den Ist-Stand, wo sind Entwicklungen gelaufen, wo gibt es Bedarfe und [...] man setzt Ziele, welche Maßnahmen können wir angehen. Alles unter Beteiligung vom Teilnehmer. Wir haben auch ein Selbsteinschätzungs-instrument entwickelt. Das ist nach ICF-Standards [...] wo verschiedene Beteiligte ihre Einschätzung abgeben können [...] und daraus ergeben sich dann eben Ziele und Handlungsbedarf. [...] Das sind nicht aufgesetzte Ziele, sondern, die der Teilnehmer auch umsetzen kann, ich organisiere dann Maßnahmen, die angesagt sind und dann

schaut man immer wieder, macht eine Zielüberprüfung“ und: „Da gab es ja so eine Tabelle mit den Wechselkriterien, was wichtig ist, welche Eigenschaften muss man mitbringen, damit man in die nächste Phase wechseln kann. Das haben wir in diesem ICF-Bogen übernommen, markiert, dass man da auch besonders drauf achtet und wir haben dann den Fokus auf die TINA-Eigenschaften oder -Anforderungen nochmal gelegt.“ (Projektleitung)

Die Träger haben aber mit Blick auf mögliche Wechsel der Ausbildungsform nicht nur den Kompetenzstatus ermittelt, sondern auch auf der Grundlage der Kompetenzermittlung die Förderung der betreffenden TINA-Teilnehmenden so angelegt, dass eine weitere Kompetenzentwicklung initiiert wurde. Dazu wurden die aktuellen Fähigkeiten der Auszubildenden über eine Lernprozessbegleitung ermittelt, um vorhandene Problemstellungen zu kompensieren. Eine weitere Steigerung der Anforderungen waren projektbezogene Arbeitsschritte, die selbständig umgesetzt werden sollten, um die eigenen Fähigkeiten, aber auch Defizite, selbst zu erleben und auch selbst einzuschätzen. In diesem Rahmen wurde versucht, Ausbildungsfortschritte zu initiieren und gegebenenfalls Ausbildungswechsel einzuleiten.

Als Prüfstein und Vorbereitung auf einen Wechsel der Ausbildungsform hatten Praktika aus Sicht der Träger eine große Bedeutung. Praktika waren nach Einschätzung der Träger als Indikator dafür geeignet, ob die Auszubildenden den realen Arbeitsanforderungen gewachsen waren – oder noch nicht. Dazu wurde von einem Mentor Folgendes formuliert:

„Er muss von uns marktgerecht vorbereitet werden. Er muss ein Praktikum erleben, Arbeitsspitzen erleben. Also ganz arbeitsmarktnah sozusagen. Wie jemand auch belastbar ist. Also wie kann der mit Stress umgehen. Und das ist tatsächlich ein Punkt, also wo man dann schon feststellen kann: Also der schafft es dann auch draußen.“

Ein Mentor verdeutlichte, inwieweit Praktika eine Weiterentwicklung der Auszubildenden fördern sowie Ausbildungsfortschritte identifiziert und perspektivisch organisiert werden könnten:

„In meinem Fall sehe ich auch noch Potential, dass er das überreißt. Wie gesagt, im ersten Lehrjahr, mit Beginn des zweiten, seine Ferien sind vorbei und man weiß einfach nicht, ob der heute kommt oder ob der morgen kommt oder nächste Woche. Und das kann sich in einem Praktikumsbetrieb natürlich auch ändern. Aber wir thematisieren das, auch ihm gegenüber und sagen: ‘Jetzt im zweiten Lehrjahr, da müssen wir auch mal rausgehen in ein Praktikum. Was überlegen wir uns da miteinander? Du bist geeignet, hier vielleicht ein kleiner Betrieb. Einer, mit dem wir gute Erfahrungen bisher gemacht haben, der sich flexibel gezeigt hat bisher.’ Und so nähern wir uns dem Thema an.“

Die starke Orientierung des Modellprojekts auf Übergänge in der Ausbildungsform führte dazu, dass für einzelne TINA-Teilnehmende Praktika eingerichtet wurden, bei denen noch nicht sicher war, ob sie die Anforderungen eines betrieblichen Praktikums erfüllen.

„Der Fokus 'Mensch, das ist ein TINA-Teilnehmer und da muss man nochmal anders hingucken und da muss man nochmal schauen, ist nicht ein schnellerer Entwicklungsverlauf möglich‘ der hat uns begleitet, weil uns das in den Teams auch sehr beschäftigt hat, wie machen wir Unterschiede und wie kriegen [wir] das hin? Und dann hat man halt, ich weiß noch, [Name des Auszubildenden] ins Praktikum geschickt. Der war dann in den Reifen gelegen und hat ja ständig geschlafen und dann hat er / ist er nach drei Tagen wiedergekommen. Hätten wir jetzt bei einem Nicht-TINA-Teilnehmer so sicher nicht versucht. Also es hat uns schon sehr beschäftigt zu gucken, wie beschleunigen wir diese Entwicklungsprozesse so, dass die betrieblichen Phasen schneller möglich sind?“ (Projektleitung)

Anhand eines Fallbeispiels aus der ersten Kohorte (vgl. Textbox 3) sollen die Herausforderungen und die Gestaltung eines Wechsels der Ausbildungsform – von der kooperativen in die betriebliche Form, verbunden mit einem Betriebswechsel, einem Abbruch der in TINA begonnenen Ausbildung und dem Beginn einer berufsverwandten Vollausbildung im neuen Betrieb – illustriert werden. Der Wechsel in eine betriebliche Ausbildung war erfolgreich. Die Auszubildende setzte ihre neue Ausbildung dort fort und hat die Abschlussprüfung bestanden. Der Ausbildungswechsel wurde im Sommer 2014 jedoch ebenso vom Träger also auch von der zuständigen Agentur für Arbeit primär als Problem gesehen. Thematisiert wurde stärker das Risiko des drohenden Ausbildungsabbruchs und die organisatorische Frage, ob und wie nach einem möglichen Scheitern im Betrieb der Weg zurück in TINA abgewickelt werden konnte. Nicht diskutiert wurde, wie der grundsätzlich immer angestrebte Übergang in betriebliche Ausbildung durch ein Mentoring begleitet werden müsste, um den Ausbildungsabbruch im Betrieb zu vermeiden. Dies bestätigte die Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung, dass zu Beginn von TINA noch kein ausgearbeitetes Konzept für Wechsel der Ausbildungsformen vorlag.

Textbox 3: Fallbeispiel eines Wechsels in betriebliche Ausbildung

Die Auszubildende begann in der kooperativen Form die Ausbildung zur Bürokauffrau. Aufgrund eines sich verfestigenden Konflikts mit Vorgesetzten und Kollegen kam es zu einem Wechsel des Betriebs. Zudem wechselte sie aufgrund von wiederholten Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Mobbingerlebnissen die Klasse. Hintergründe für das Entstehen dieser Konflikte in Betrieb und Schule werden zum einen in einer psychischen Störung der Auszubildenden „im Bereich des sozialen Umgangs“ gesehen. Zum anderen wird vermutet, dass sich die Auszubildende in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt gefühlt habe, da sie bei der Zuweisungspraxis der Agentur für Arbeit wenig Mitspracherecht erhalten hatte. Zum dritten wurde eine Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf deutlich. Außerdem habe die Jugendliche den ihr zugewiesenen Rehabilitanden-Status als unangebracht beurteilt. Durch eine externe Therapie kam es zu einer Verbesserung der psychischen Verfasstheit der Auszubildenden, wodurch „auch deren Stärken wieder vermehrt zum Tragen gekommen sind“, so die Mentorin. Im September 2014 erfolgte ein Wechsel von der kooperativen Ausbildungsform (Bürokauffrau) in die betriebliche Vollausbildung zur Kauffrau im Büromanagement. Mit dem Wechsel der Schulklasse und vor allem mit dem Wechsel des Ausbildungsberufs sowie der damit verbundenen Überwindung des Rehabilitanden-Status sei für die Jugendliche ein „Zurückgewinn von der persönlichen Handlungsfähigkeit verbunden [gewesen]“. Die Auszubildende sei zudem „in der Lage [die Ausbildung] für sich selbst strukturiert anzugehen und hat dazu auch das Potential – wenn es ihr psychisch gut geht.“, so die Mentorin. Die Begleitung durch TINA erfolgte durch monatliche E-Mail- und Telefonkontakte. Die Rückmeldungen der Auszubildenden wurden positiv eingeschätzt. Die Auszubildende hat die Vollausbildung zur Kauffrau im Büromanagement erfolgreich abgeschlossen.

Dass das Konzept des Modellprojekts zunächst nicht in jedem Detail ausgearbeitet war, betraf auch die Differenzierung, wann eine Ausbildungsform als integrativ, betriebsnah oder kooperativ zu gelten hatte.³¹ Zwar waren Regelungen getroffen, bei wie viel Prozent betrieblicher Anteile an der Ausbildung welche Ausbildungsform galt, aber undefiniert blieb, wie dies zu berechnen war:

- Undefiniert war, ob der betriebliche Anteil inklusive oder exklusive Fehlzeiten oder Berufsschule zu berechnen war.
- Auch die Zeiträume waren undefiniert; ein einmonatiges Praktikum, in dem die Fachpraxis zu 100 Prozent betrieblich vermittelt wurde, stellte noch keinen Wechsel der Ausbildungsform dar.
- Undefiniert war, ob die Wechsel der Ausbildungsform rückwirkend kategorisiert werden, wenn ex post festgestellt wird, dass Teilnehmende intensiv im Betrieb partizipieren konnten, oder ob erst ab dem Moment der Feststellung bzw. zukünftig, ein Wechsel des Status und der Finanzierung des Trägers erfolgt.

Die Agenturen und Träger mussten hierfür erst Regeln in der Praxis herausbilden und handhabten dies an den Standorten 1 und 2 schließlich auch anders. Die unterschiedlichen Verfahren haben jeweils eigene Vor- und Nachteile. Für den Transfer von TINA ist jedoch zu empfehlen, dass die Agenturen den Trägern vorab transparent machen, welche Verfahren genutzt werden sollen.

³¹ Die Form der betrieblichen Ausbildung war hingegen eindeutig, dadurch, dass hier der Betrieb mit den Auszubildenden den Ausbildungsvertrag schließt und nicht der Träger.

4.6 Lernortkooperation zwischen Betrieb und Träger

Die Lernortkooperation von Betrieb und Träger hatte im TINA-Kontext zwei Aspekte:

- Einerseits ging es um die Öffnung von Betrieben für die Zielgruppe des Modellprojekts.
- Andererseits war die konkrete Gestaltung der Lernortkooperation zwischen den Betrieben und den Trägern eine zentrale Aufgabe der Träger.

Öffnung von Betrieben für die Ausbildung junger Menschen mit einer Behinderung

Die Beschäftigung und Ausbildung von Menschen mit einer Behinderung ist auch nach etwa zehn Jahren der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland noch kein Normalfall. Modellprojekte im Handlungsfeld der beruflichen Teilhabe verfolgen deshalb neben der modellhaften Erprobung förderpädagogischer Ansätze immer auch eine Anregungsfunktion. Erfolgreiche Projekte sollen nachweisen, dass Betriebe für Menschen mit einer Behinderung als Lernort wirken können. Dieser Nachweis soll zu einer Öffnung weiterer Betriebe gegenüber diesen Zielgruppen beitragen, entweder als Praktikumsort, als Kooperationspartner in der praktischen Berufsausbildung oder als Ausbildungsbetrieb, der ggf. mit der Unterstützung eines Trägers Ausbildungsverantwortung für junge Erwachsene mit einer Behinderung übernimmt.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Betriebe ihr förderpraktisches Engagement immer mit ihren wirtschaftlichen Interessen in Übereinstimmung bringen müssen. Die Öffnung von Betrieben gegenüber der TINA-Zielgruppe setzt also voraus, dass das wirtschaftliche Agieren der Betriebe mit ihrem Engagement für junge Erwachsene mit einer Behinderung vereinbar ist. D. h.: Betriebe engagieren sich nicht pauschal, sie machen ihre Entscheidung, ob sie sich als Lernort für junge Erwachsene mit einer Behinderung öffnen, davon abhängig, ob sie aktuell oder zukünftig Bedarf an Fachkräften haben und ob sie zur Sicherung dieses Bedarfes Verantwortung übernehmen und betriebliche Ressourcen einsetzen wollen.

Dass die Kooperation mit Betrieben, vor allem deren Öffnung gegenüber Menschen mit Behinderung, grundsätzlich eine große Herausforderung darstellt, vor allem dann, wenn der Betrieb, wie im TINA-Projekt, tatsächlich Verantwortung übernehmen soll, illustriert die Aussagen einer Mentorin sehr pointiert.

„Warum soll [der Betrieb] das verlieren wollen? [...] dass der halt auch noch Stützunterricht hat, dass ich mich um die Prüfung kümmerge. [...] dieser Übergang in das Betriebliche ist eigentlich mit viel mehr Verpflichtungen dann verbunden und jemand – also der Betrieb selber, also meine Erfahrung ist auch, dass die meisten halt sagen: Naja gut, eine Übernahme in Arbeit dann später, überlege ich mir wirklich. Aber so diese wirkliche Verantwortung: Ich bilde den dann auch noch aus, das ist – ja – ist seltenst.“

Die Träger sind – wenn auch unterschiedlich engagiert bzw. von der jeweiligen Ausbildungsform abhängig – mit Projektstart auf ihnen bekannte und neue Betriebe zugegangen und haben diese Anstrengungen im Projektverlauf bedarfsorientiert verstärkt. Insbesondere der Träger der kooperativen Ausbildung verwies bereits im Jahr 2014 auf eine „offensivere Akquise“, mit der Betriebe bereits im Vorfeld verstärkt und passgenau ausgewählt werden sollten. Dazu wurden auch die „tatsächlichen Bedarfe und die Krankheitsbilder der Jugendlichen“ thematisiert, um „kein falsches Bild“ des Auszubildenden bei den Betrieben zu erzeugen.

Hinsichtlich der Gewinnung von Betrieben bzw. der grundsätzlichen Öffnung von Betrieben gegenüber der TINA-Zielgruppe waren die Träger allerdings skeptisch. Insbesondere die Öffnung von Betrieben für ein sozialversicherungspflichtiges Ausbildungsverhältnis wurde von den Trägern als eher „unrealistisch“ bzw. höchstens in „Einzelfällen“ als möglich eingeschätzt. Zentrale Kriterien für die Übernahme von TINA-Teilnehmenden in die betriebliche Ausbildung waren nach Erfahrung der Träger die Rentabilität und Passfähigkeit der Auszubildenden mit den Anforderungen im Betrieb bzw. am Markt. Waren diese Kriterien nicht erfüllt, blieb das Engagement der Betriebe unterhalb von sozialversicherungspflichtigen Ausbildungsverhältnissen: Praktika, betriebliche Ausbildungsphasen in Kooperation mit einem Träger etc. Bei den Betrieben sei kein Umdenken hinsichtlich einer finanzierten Ausbildung von Jugendlichen mit Rehabilitationsstatus festzustellen, so eine Mentorin: „Ich erlebe eher eine große Skepsis gegenüber der Zielgruppe“. Aus der Perspektive eines Meisters, der in der kooperativen Form zwei TINA-Teilnehmer ausbildete, wurde eine Übernahme in die betriebliche Form als kritisch eingeschätzt. Zentraler Grund hierfür waren fehlende wirtschaftliche Zugewinne, die vor allem im ersten und zweiten Ausbildungsjahr durch Auszubildende mit Rehabilitationsstatus nicht erarbeitet werden könnten. Dazu formulierte der Unternehmer: „Und wenn man Pech hat bei solchen, dann haben sie im dritten [Lehrjahr] auch nichts erwirtschaftet. Und dann war das einfach völlig eine schlechte Sache“. Zudem können die Auszubildenden hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung schwer eingeschätzt und demzufolge deren Rentabilität (noch) nicht abgewogen werden. Trotzdem wurde eine Übernahme in eine Vollausbildung grundsätzlich nicht abgelehnt: „Wenn der in zwei Jahren wirklich so gut wird, dass man sagt: Okay, den kann man komplett selber übernehmen, der ist direkt bei uns angestellt, im Betrieb – da müsste man halt schauen, wie er sich weiterentwickelt.“ (Unternehmer)

Entscheidend für eine Öffnung der Betriebe gegenüber der TINA-Zielgruppe ist immer deren konkreter Bedarf. Dazu führte eine Mentorin Folgendes aus:

„Dann signalisieren die [Betriebe] dann auch: [...] wir können jemand brauchen und der passt zu uns. Den nehmen wir in eine normale Ausbildung oder wir würden ihn gerne übernehmen. [...] der Azubi muss bis dahin eine Entwicklung gemacht haben, wo auch dann der Betrieb spürt, oder weiß: Das ist ein ganz normaler Azubi.“

Akteure der Akquise und der Lernortkooperation waren überwiegend die Auszubildenden, die meist über langjährige Kontakte zu Betrieben ihrer Branche verfügten.

„Ein Malermeister, der zu uns kommt, der möchte teilweise nicht mit dem Sozialpädagogen reden, weil der ist einfach nicht vom Fach. Da kommt er, hat eine andere Ansprache einfach, einen ganz anderen Slang drauf und dann verstehen sich die Ausbilder mit denen wesentlich besser und dann sagen wir, das ist viel effektiver einfach und die Absprachen können schneller getroffen werden. Das ist einfach so.“ (Projektleitung)

Erfolgreiche Betriebsakquisen haben meist folgende Kriterien erfüllt:

- die Identifizierung realer betrieblicher Bedarfe (an Personal, an Fachkräftenachwuchs),
- die umfassende und zuverlässige Information der Betriebe über Fördermöglichkeiten und mögliche Unterstützungsangebote,

- die umfassende und zuverlässige Information der Betriebe über die Zielgruppe, bzw. den konkreten TINA-Teilnehmer,
- eine kompetente, bedarfsorientierte Unterstützung der Betriebe, ohne in die Zuständigkeiten der Betriebe einzugreifen,
- eine fachlich gelingende, enge (Lernort-)Kooperation zwischen Betrieb und Träger und
- der Verweis auf positive Beispiele für die betriebliche Ausbildung oder die Gestaltung betrieblicher Lernphasen für junge Erwachsene mit Behinderung.

Bei der Akquise von Betrieben hat es sich bewährt, dass die Träger als professionelle Dienstleister im Bereich Ausbildung auftreten und den damit verbundenen Mehrwert für die Betriebe herausstellen: Die Entlastung bzw. Unterstützung der Betriebe durch die Mentorinnen und Mentoren – vor allem in Krisenfällen, die Möglichkeit von Stützunterricht, die zusätzliche Vermittlung fachpraktischer Inhalte beim Träger, die Unterstützung bei Förderanträgen usw.

Das Vorgehen zur Öffnung von Betrieben für die Zielgruppe war bei bereits kooperierenden sowie bei neu akquirierten Betrieben identisch. Es konnte auch nahezu kein Unterschied bei der Akquise für TINA-Teilnehmende und Teilnehmende anderer Maßnahmen festgestellt werden. „Ohne Verpflichtung einen Teilnehmer anzuschauen [sei] der Anreiz“ (Projektleitung) für den Betrieb, einen Auszubildenden aus einer geförderten Maßnahme als Praktikant oder als potentiell eigenen Auszubildenden anzustellen. Zudem habe der Betrieb die Möglichkeit den Auszubildenden über eine gewisse Zeit hinsichtlich Fachpraxis, Fachtheorie und Schlüsselkompetenzen zu testen und entsprechend einzuschätzen. Hinzu kommt die mögliche Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren in pädagogischen und organisatorischen Aspekten. Damit fällt im Vergleich zu einem nicht geförderten Auszubildenden der „Verwaltungsaufwand“ sowohl bei der Einstellung des Auszubildenden als auch während der Lehre für die Betriebe weg.

Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Träger und Betrieb

Grundlage für die Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Träger und Betrieb war insbesondere die Rollenklärung des Trägers, der sich den Betrieben als ein „zuverlässiger und kompetenter Ansprechpartner“ präsentieren musste. Die Betriebe sollten erkennen,

„dass da jemand da ist, der immer da ist, für Probleme, für das Unternehmen. Und auch natürlich wenn es Probleme mit den Jugendlichen gibt. Das wir da sind und auch schlichten können und auch einfach mal mit den Jugendlichen [...] neue Strategien erarbeiten können, wenn es mal nicht klappt. [Der Betrieb] kann sich darauf verlassen, weil wir natürlich auch sozusagen die Koordination dieser Netzwerkarbeit und dieser verschiedenen Lernorte [...] unter uns haben. Dass der Jugendliche in der Berufsschule ist. Dass er Unterstützung [...] und Förderung kriegt, wenn es in der Berufsschule mal nicht so klappt. Dass der Betrieb Rückmeldung geben kann, wenn es mit dem Verhalten nicht so klappt. Da sind wir schon auch mit unseren Betrieben ganz eng im Kontakt. Wir unterstützen de facto. Also wir sagen nicht nur, wir sind da, wenn es mal brennt.“

Den Betrieb als Lernort für die TINA-Teilnehmenden verstärkt in die Ausbildung einzubinden, war für TINA zentral. Wie wichtig den Trägern diese Aufgabe war, war auch daran zu erkennen, dass es

nicht nur trägerintern zu Klärungen kam, sondern sich alle drei Träger des Modellprojekts bei einem Treffen in der Regionaldirektion Bayern in Nürnberg im Jahr 2015 über die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Aufgaben der Lernortkooperation bzw. der Organisation und der Gestaltung betrieblicher Lernphasen austauschten.

Hinsichtlich der Passung von Auszubildenden und Betrieb machten sich die Träger im TINA-Projekt schon „speziellere Gedanken“ (Projektleitung). Es galten „höhere Anforderungen an einen Praktikumsbetrieb als wie jetzt bei einem normalen nicht TINA-Fall“ und es wurde „sehr viel Wert darauf [gelegt]“, dass in Betriebspraktika Ausbildungsinhalte vermittelt werden konnten. Fragen der Passfähigkeit stellten sich bei TINA-Teilnehmenden dringlicher: „Wo tue ich den hin? Was habe ich für eine Betriebsauswahl zur Verfügung? Was passt da zusammen? Welcher TINA-Teilnehmer passt dann in welchen Betrieb?“ (Ausbilder). Die Gewinnung von Betrieben als Partner in der Ausbildung hing häufig auch davon ab, dass die Erwartungen der Betriebe an die Kompetenzen der Auszubildenden durch die Qualifizierung im Träger erfüllt werden konnten. Voraussetzung war dabei die Absprache mit dem Betrieb und „dass man einfach schaut: Wie können wir das hier drinnen fördern mit den Teilnehmern. Und dann eben auch wieder den Austausch mit dem Betrieb zu haben: So jetzt haben wir vielleicht sogar einen. (...) Kann man den bei euch integrieren? Kann man den mal bei euch ausprobieren?", so ein Mentor.

Gelingende Lernortkooperation hing dabei wesentlich davon ab, einen „gute[n] Praktikumsbetrieb“ zu identifizieren, der differenziert Ausbildungsinhalte vermitteln konnte. Um dies zu erreichen wurde der Betrieb, teilweise von Mentorinnen und Mentoren oder Auszubildenden des Trägers „genau angeschaut“ (Projektleitung). Das heißt im Vorstellungsgespräch wurden konkrete Tätigkeitsfelder und ein Ansprechpartner für den TINA-Teilnehmenden vereinbart. Zudem bestand die Möglichkeit, dass TINA-Auszubildende mit den betriebsinternen Auszubildenden gezielt zusammenarbeiten, um damit konkrete ausbildungsrelevante Kompetenzen zu erlernen. Praktische Lernortkooperation bedeutete dann, dass in regelmäßigen Abständen zwischen Träger und Betrieb die Tätigkeitsbereiche und damit verbundenen Ausbildungsinhalte der TINA-Auszubildenden telefonisch, ggf. persönlich, besprochen wurden. Die Träger beobachteten im Kontext der Lernortkooperation bei den Betrieben durchaus auch Lernprozesse, wenn z. B. Ausbildungsinhalte bereits in Betriebspraktika in der integrativen Form vermittelt werden sollten, erforderte das bei vielen Betrieben ein „Umdenken [...], das man [...] kommunizieren muss.“ Ein TINA-Auszubildender sei für den Betrieb „ein potentieller Azubi [...], wenn der gut läuft. Aber da ist der Betrieb selbstverständlich auch in der Verantwortung die Ausbildungsinhalte zu vermitteln“, so eine Projektleitung. Dieses Umdenken zu erreichen, realisiere sich im Prozess der Zusammenarbeit von Betrieb, Träger und Auszubildenden. Damit sei verbunden, dass der Betrieb die Praktikantinnen und Praktikanten als mögliche Auszubildende wahrnimmt.

„Das Praktikum hat eigentlich das Ziel, dass du hier arbeitest und mitmachst. Und dabei das und das lernst. [...] Und letztendlich muss man halt wirklich schauen, die Betriebe anschauen und sagen: Was kann er da lernen der Lehrling? Welches, was ist das Ziel? Man muss auch ein Ziel formulieren, sage ich mal. Die Übernahme wäre natürlich das Idealziel. Aber man muss dann auch in kleineren Schritten denken.“ (Ausbilder)

Um die Vermittlung von Ausbildungsinhalten zu gewährleisten, wurde während der Praktika anhand der Berichtshefte geprüft, inwieweit sich in den Tätigkeitsbereichen der Praktikantinnen und Praktikanten Ausbildungsinhalte wiederfanden. Auch über die Praktikumsbeurteilung sowie in reflexiven Gesprächen mit den Auszubildenden wurde eruiert, ob und wenn ja, welche Ausbildungsinhalte vermittelt wurden. Wenn die vereinbarten Inhalte auch nach Hinweisen auf Defizite nicht vermittelt werden konnten, wurde die Kooperation mit dem betroffenen Betrieb nach Angaben einer Projektleitung beendet.

Auf Seiten der Träger waren für die Lernortkooperation mit den Betrieben überwiegend die Auszubildenden sowie die Mentorinnen und Mentoren verantwortlich. Das sei im Rahmen der Lernortkooperation „ein bisschen TINA-spezifisch“, so ein Ausbilder. Damit hing eine intensivere Lernortkooperation zusammen, die u. a. dazu führen sollte, dass die vom Praktikumsbetrieb rückgemeldeten Entwicklungspotentiale des TINA-Auszubildenden im Träger gezielt gefördert werden konnten.

Die Sicht der befragten Betriebe auf die Lernortkooperation war sehr unterschiedlich und hing häufig vom Informationsstand der Betriebe über das Modellprojekt TINA und vom konkreten Fall der TINA-Teilnehmenden ab.

Von einigen der befragten Betriebe wurde z. B. geäußert, dass sie die Zielstellungen des Modellprojekts nicht oder nur bedingt kennen würden. Beispielhaft führte ein Firmenchef an, dass Hinweise und Informationen über das TINA-Projekt sehr wichtig seien, um zu erfahren, welches übergeordnete Ziel hinter dem Praktikum steht. Dieses Wissen würde dazu führen, dass man als Betriebsinhaber zum einen den Praktikanten als Auszubildenden wahrnimmt und zum anderen vermehrt und gezielt darum bemüht ist, zunehmend Lerninhalte bzw. Ausbildungsinhalte zu vermitteln. Dies gehe ohne gezieltes Informationsmanagement seitens TINA im Tagesgeschäft unter – und dann würden die Praktikantinnen und Praktikanten als eben solche und nicht als Auszubildende gesehen.

Demgegenüber wurde in einem anderen der befragten Betriebe die Praktikantin in der betriebsnahen Ausbildungsform deutlich als Auszubildende wahrgenommen und anerkannt. Entsprechend wurden Ausbildungsinhalte vermittelt, um nach einem halben bis dreiviertel Jahr die Auszubildende „als vollwertige Arbeitskraft mit [einsetzen] zu können“, so das Unternehmen.

Auch die Informationen über die Auszubildenden, ihre Lebensgeschichte sowie Behinderungen wurden fallspezifisch in sehr unterschiedlichem Umfang an die betrieblichen Auszubildenden weitergegeben. Dies, obwohl jene Informationen von der Mehrzahl der befragten Betriebe als wichtig eingeschätzt wurden, um z. B. herausfordernde Handlungsweisen der Auszubildenden sowohl nachvollziehen und verstehen zu können, als auch Konsequenzen für ihr eigenes betriebspädagogisches Handeln ableiten zu können.

Ein befragter Betrieb zeigte sich grundsätzlich mit der Kooperation zufrieden, die sich neben einem Vorstellungsgespräch und einem Telefonat mit der Mentorin zum Projekt und der Auszubildenden auf unregelmäßige Telefonate belief. Das Praktikum wurde als unproblematisch wahrgenommen und herausgestellt, dass, wenn es Probleme gäbe, der Träger „eigentlich immer erreichbar“ wäre und sich bei Bedarf sofort melden würde. Außerdem wäre es „kein Thema“, so die Ausbilderin, sich gemeinsam mit Auszubildender, dem Ausbilder des Trägers und dem Mentor zusammenzusetzen und sich über gemeinsame Förderplanziele auszutauschen.

Ein zentraler Aspekt der Lernortkooperation war für Betriebe, die sich auf die Kooperation mit einem Träger einließen, die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren:

„Es gibt immer Betriebe, die sicher bereit sind, auch mit Jugendlichen zu arbeiten, die ein bisschen schwieriger sind. Sie sind halt von ihrem Personal her nicht darauf ausgerichtet. Wenn ich jetzt aber eine Begleitung habe, soll ich sie jetzt Mentor nennen, ganz egal, wie auch immer, ich brauche eben einen Ansprechpartner jetzt als Betrieb, [mit dem] ich gewisse Schwierigkeiten dann besprechen kann, der auch mal herkommt. Dann setzt man sich mit dem Jugendlichen zusammen und der Geselle oder der Meister, mit dem jetzt der arbeitet, und spricht mal so die wunden Punkte an.“
(Stellvertretender Leiter eines Trägers)

Die Heterogenität in der Einschätzung der Lernortkooperation zwischen den Betrieben skizzieren auch die beiden nachfolgenden Passagen:

- Der Ausbilder eines langjährigen Kooperationsbetriebs beschrieb „eine super Zusammenarbeit [...] was die Offenheit und was die Kollegialität betrifft“. Mit der Informationsweitergabe hinsichtlich Auszubildenden und Projekthintergrund sei er zufrieden, wenngleich er über den Projekthintergrund „nur“ per E-Mail informiert wurde. Da zur aktuellen Ausbildungssituation einmal pro Woche ein telefonischer Austausch mit dem Ausbilder erfolgte und einmal im Monat der betriebliche Ausbilder den Träger aufsuchte, wurde die Lernortkooperation als „intensiv“ beschrieben. Hinsichtlich der Vermittlung von Ausbildungsinhalten wurde angeführt, dass diese anhand der gerade anfallenden Arbeiten im Betrieb erfolgen muss. Es sei aber kein Unterschied bezüglich der Lernortkooperation zwischen dem TINA-Projekt und anderen Maßnahmen erkennbar gewesen.
- Demgegenüber sah ein anderer Betriebsleiter die Lernortkooperation kritisch. Im konkreten Fall wurde das Praktikum ohne vorbereitende, laufende oder abschließende Gespräche beendet. Er führte dazu beispielhaft an, dass zu Beginn, während und am Ende des Praktikums Kooperationstreffen im Sinne eines runden Tisches zwischen TINA-Teilnehmenden, Mentor und betrieblichen Ausbilder hätten stattfinden sollen. Inhalt könnten die Maßnahme an sich, die Biografie, Persönlichkeit und Kompetenzen der Auszubildenden, gemeinsame Zielstellungen sowie Entwicklungspotentiale (im Sinne noch zu erwerbender Handlungskompetenzen) sein. Ein Reflexionsgespräch am Ende des Praktikums sei ebenfalls sinnvoll. Diese Gespräche hätten aber nicht stattgefunden. Von Seiten der Träger gab es hierzu Hinweise darauf, dass die Schweigepflicht derartige Gespräche zumindest in Einzelfällen erschwert hatte. Die meisten Teilnehmenden würden nicht wollen, dass Praktikumsbetriebe über Auffälligkeiten, Einschränkungen und Krankheitsbilder informiert werden, um ihre Stigmatisierung zu vermeiden.

Ein ausführlicheres Fallbeispiel zu den subjektiv eingeschätzten Wirkeffekten der Lernortkooperation zwischen Betrieb und Träger ist darüber hinaus im Kapitel 5.2.3 dargestellt. Dort wird deutlich, dass ein Konglomerat aus Personen- und Umweltzusammenhängen Einfluss auf die Persönlichkeits- und Handlungskompetenzentwicklung des Auszubildenden hat, wobei – zumindest nach Einschätzung einiger Akteure – auch die Lernortkooperation als ein zentraler Aspekt angesehen werden kann.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts TINA konnte bezüglich der Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Träger und Betrieb eine Reihe von gelungenen und weniger gelungenen Aspekten der Lernortkooperation beobachten. Für den Verlauf der Einzelfälle ließ sich indes kein Muster in Bezug auf das Handeln oder in Bezug auf Betriebstypen finden. Die Strategien der Träger waren dafür zu stark auf die konkrete Situation der TINA-Teilnehmenden und die konkreten Betriebe zugeschnitten.

Nicht bzw. nur sehr selten konnten konkrete Zielvereinbarungen zwischen Auszubildenden, Betrieben und Trägern zur Weiterentwicklung spezifischer Handlungskompetenzen beobachtet werden. Ausführliche und konkrete Absprachen mit den Betrieben im Kontext der Ausbildungsinhalte waren aus deren Schilderungen nicht erkennbar. Auch themenzentrierte Kooperationen zwischen Auszubildenden und Mentorinnen und Mentoren sind nach Kenntnisstand der wissenschaftlichen Begleitung und mit Blick auf die befragten Betriebe nur bei sehr wenigen Fällen zu konstatieren gewesen. Eine damit verbundene sozialpädagogische aufsuchende Arbeit im Rahmen eines TINA-spezifischen Mentorings konnte nicht festgestellt werden. Insgesamt trug die Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Träger und Betrieb überwiegend die Züge tradierter außerbetrieblicher Ausbildungsgänge, auch wenn im Projektverlauf eine stärkere Orientierung an der TINA-Zielstellung erkennbar wurde.

4.7 Fachtheoretische Ausbildung

Gemäß dem BayEUG erfolgte auch für die TINA-Teilnehmenden die berufstheoretische Ausbildung in Berufs-, Berufsfach- oder Förderberufsschulen. Der Zugang in eine Förderberufsschule setzt einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf voraus. Dieser liegt vor, wenn die

„allgemeine [Berufs-] Schule trotz zusätzlicher differenzierender Maßnahmen nicht in der Lage ist, auf die Lernbedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen und deshalb zusätzlich gezielte Maßnahmen zur Diagnostik, Intervention und Evaluation erforderlich sind“ (Regierung von Oberbayern 2013: 14).

Das bedeutet, dass erst wenn die Schülerin bzw. der Schüler an der Regelberufsschule mit den dort vorhandenen Mitteln nicht mehr zu fördern ist und damit die Erreichung des Berufsabschlusses zu scheitern droht, ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen kann. Diesen zu diagnostizieren ist Aufgabe des MSD (vgl. Textbox 4).

Textbox 4: Rechtlicher Hintergrund der sonderpädagogischen Förderung

„Mobile Sonderpädagogische Dienste der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung werden nach Bedarf im Rahmen der Beschulung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen [...] eingesetzt“ (§ 13 Absatz 1 BSO-F).

„(1) Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; [...] Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch.“ (Art. 21 BayEUG)

Das heißt, im MSD sind Lehrkräfte der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung tätig, die von beruflichen Schulen angefordert werden können, um sie bei der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der oben beschriebenen Form zu unterstützen. Das geschieht innerhalb der zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Unabhängig von den individuellen Voraussetzungen verbindet alle TINA-Teilnehmenden das Lernziel des erfolgreichen Ausbildungsabschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Lernzielgleichheit bedingt, dass die berufstheoretische Ausbildung so zu gestalten ist, dass sie – auch an unterschiedlichen Lern- bzw. Schulorten (Berufs-, Berufsfach-, Förderberufsschule) – die Zielerreichung sichert (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2016). Analog dem Ausbildungsrahmenplan für die berufspraktische Ausbildung folgt die berufstheoretische Ausbildung dem jeweiligen Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf (und gilt unabhängig vom Typ der beruflichen Schule (s. o)).

Von 57 Teilnehmenden (für die das durch das individuelle Monitoring bekannt ist) starteten 27 auf der (Regel-) Berufsschule, 30 in der Förderberufsschule. Vom Standort hing ab, in welchen Berufen die Berufsschule gewählt wurde. Am Standort 2 starteten Informatiker/Informatikerinnen, Friseur/Friseurinnen, Gärtner/Gärtnerinnen und teilweise Fachlageristen/Fachlageristinnen, Fachpraktiker/Fachpraktikerinnen Verkauf in der Berufsschule, am Standort 1 vor allem die Berufe Verkäufer/Verkäuferin oder Fachpraktiker/Fachpraktikerin Verkauf, sowie Büroberufe.

Die Gestaltung der fachtheoretischen Ausbildung ist für den erfolgreichen Ausbildungsverlauf essentiell. Nicht selten hängt ein Ausbildungsabbruch, neben vielen anderen Gründen, auch mit den Anforderungen in der berufstheoretischen Ausbildung zusammen. Vor allem Auszubildende mit tendenziell schlechteren Schulabschlüssen sind an den Ausbildungsabbrüchen insgesamt überrepräsentiert (BMBF 2017). Daraus ergeben sich für die Berufsausbildung von jungen Erwachsenen mit Förderbedarf besondere Anforderungen an die Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Träger und beruflicher Schule bzw. an die Gestaltung der berufstheoretischen Ausbildung.

Sowohl in Bezug auf die berufstheoretische Ausbildung an den beruflichen Schulen als auch in Bezug auf die Lernortkooperation zwischen Trägern und beruflichen Schulen überwogen positive Bewertungen auf beiden Seiten.

Grundsätzliche Kritik wurde hinsichtlich der inhaltlichen Abstimmung von berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildung formuliert. Eine Vielzahl der Lehrkräfte erwähnte, dass eine fehlende Angleichung von Lehrplan und Ausbildungsrahmenplan als hinderliche Rahmenbedingung in der Ausbildung angesehen wird. Ein Regelberufsschullehrer führte an, dass die Abstimmung der

Lehrprozesse in Schule und Betrieb/beim Träger aufgrund der zeitlichen Unvereinbarkeit von Lehr- und Ausbildungsrahmenplan nur sehr bedingt praktisch umzusetzen sei. Wenn überhaupt, sei dies im Rahmen der integrativen Ausbildungsform durchführbar. Es gab aber auch eine positive Einzelmeinung: „läuft hervorragend“, so ein Förderberufsschullehrer des Trägers zur Abstimmung von berufspraktischer und berufstheoretischer Ausbildung. Eine Ausbilderin führte in diesem Zusammenhang an:

„Also manchmal mach ich das schon, wenn es irgendwie geht und ich hab da keinen Nachteil von. Aber ansonsten wird sich die Schule nicht so wirklich richten nach den Betrieben, weil es einfach [...] gemischte Klassen [sind]. Das funktioniert nicht wirklich.“

Textbox 5: Die beruflichen Schulen aus der Sicht der TINA-Teilnehmenden

Die Mehrzahl der befragten TINA-Teilnehmenden (n = 38) bewertet die berufstheoretische Ausbildung an den beruflichen Schulen positiv:

- Mehr als zwei Drittel (68,4 %) stimmen der Aussage zu, sie würden an der beruflichen Schule viel lernen, knapp ein Drittel (31,6 %) stimmen dem nicht zu.
- Fast ein Fünftel (18,9 %) fühlt sich aber in der Berufsschule auch überfordert, 81 Prozent der Befragten teilen diese Einschätzung nicht.
- Unabhängig von der besuchten Schulform möchten 61,1 Prozent der befragten Teilnehmenden eine Regelberufsschule besuchen, um zu zeigen, dass sie mit den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern „mithalten“ können.
- Mehr als jeder Dritte (38,9 %) sieht in der Regelberufsschule eine zu große Herausforderung für sich.

Von 16 ehemaligen TINA-Teilnehmenden

- stimmten 43,8 Prozent der Aussage zu, „Arbeiten, die ich im Betrieb oder im TINA-Projekt lernte, wurden auch in der Berufsschule behandelt“.
- „In der Berufsschule haben die Lehrer/innen die Unterrichtsinhalte verständlich erklärt“ bestätigten 56,3 Prozent.

Die Mehrzahl der zum Teil mehrfach befragten TINA-Teilnehmenden war mit der berufstheoretischen Ausbildung an den beruflichen Schulen überwiegend zufrieden (78,9 % von 76 Angaben). Eine Differenzierung nach Schultypen ist nicht möglich.

Die möglichst frühzeitige Intervention bei Ausbildungsrückständen in den beruflichen Schulen und sonstigen Problemen, die den erfolgreichen Ausbildungsverlauf gefährden könnten, sind Gegenstände der Lernortkooperation zwischen Trägern und beruflichen Schulen. Diese Kooperation wurde überwiegend positiv beurteilt, von den Trägern noch stärker („sehr intensiv“ und „sehr eng vernetzt“) als von den Vertretern der beruflichen Schulen. Themen der Zusammenarbeit waren nach Angaben der Trägerakteure:

- der Informationsaustausch zu Beginn des Schuljahres über den Werdegang des Schülers (Schulform, ggf. BvB, BVJ, vorherige Ausbildungen, Ausbildungsabbrüche),

- der Austausch zur aktuellen Entwicklung im fachtheoretischen Bereich (Notenstand, Problemfelder, Förderbedarfe etc.),
- inhaltliche Absprachen zur Lernförderung (in Abhängigkeit der förderbedürftigen Fächer, u. a. auch vor Schulaufgaben oder zur Prüfungsvorbereitung),
- teilweise die Besprechung und Kompensation von Lernblockaden/-barrieren,
- teilweise der Austausch bei besonders auffälligen/ konflikthafter Verhaltensweisen im Schulkontext (ggf. kollegiale Fallberatung),
- teilweise der Austausch über die Eignung möglicher Praktikumsbetriebe.

Die Vertreter der beruflichen Schulen verwiesen darauf, dass überwiegend nur zum Schuljahresbeginn ein Telefonat zum Ausbildungsstand geführt wurde. Weitere Telefonate wurden eher in unregelmäßigen Abständen bzw. „wenn etwas anfällt“ geführt. Themen waren: schlechte Schulleistungen (z. T. wurden auch die einzelnen Fächer nacheinander besprochen), herausfordernde Handlungsweisen oder Schulabsentismus. Insbesondere bei Handlungsweisen, die von der Lehrkraft nur bedingt verstanden wurden, seien Gespräche mit den Auszubildenden wichtig gewesen, um diese nachvollziehen und dann im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgeschehen beachten zu können. Bemerkenswert erscheint, dass der Kontakt zwischen Träger und beruflicher Schule beim Träger überwiegend mit den Auszubildenden lief. Mit den Mentorinnen und Mentoren hatten die befragten Lehrkräfte nahezu keinen Kontakt.

Zu den Besonderheiten in der berufstheoretischen Ausbildung gehörte bei TINA die Verknüpfung des Modellprojekts mit dem Schulversuch IBB (vgl. Kapitel 3.3). Grundsätzlich ist eine positive Einstellung der befragten Förderberufs- und Berufsschullehrer gegenüber einem gemeinsamen Unterricht zu konstatieren.³² Die Basis eines gelingenden inklusionsorientierten Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung sei die wechselseitige Offenheit der beiden Professionen. Dadurch sei die gemeinsame Kooperation möglich gewesen und es konnte gemeinsam daran gearbeitet werden, im Unterricht schrittweise zu individualisieren und zu differenzieren. Zentrale didaktische Methode war dabei das (selbstständige) Lernen mit Lernleitern und Lerntheken.³³ Aufgrund fehlender schulischer Sozialisierung mit selbstorganisiertem und selbstständigem Lernen musste diese Unterrichtsform den Schülerinnen und Schülern nach und nach vermittelt werden. „Insbesondere Lernschwache“ (Regelberufsschullehrkraft) konnten mit der Unterrichtsmethode der Lernleiter sehr schwer umgehen, waren gehemmt und empfanden den Unterricht als sehr anstrengend. Diese Umstellung entwickle sich allerdings sukzessiv in eine positive Richtung. Insgesamt nahmen die Regelberufsschullehrer die mit dem IBB-Projekt verbundenen Veränderungen als eine positive Erfahrung und Entwicklung wahr.

Ein weiterer Aspekt zur Umsetzung des IBB-Projekts war es, sich im Kollegium „mit Seinesgleichen zu verbünden“ (Regelberufsschullehrkraft), da sehr viele Kolleginnen und Kollegen Ressentiments gegenüber schulischer Inklusion zeigten. Aufgrund unterschiedlicher Barrieren, sei eine innere Differenzierung, z. T. auch äußere Differenzierung, der Lernangebote nur bedingt umsetzbar, so übereinstimmend die befragten Lehrkräfte. Fehlende zeitliche Ressourcen (die durch gemeinsames Vorbereiten von Einzelstunden am Wochenende versucht wurden, zu kompensieren), fehlende personelle Ressourcen (die bessere Ausstattung durch das IBB-Projekt, sei trotzdem noch stark

³² Aussagen von zwei Förderpädagogen und drei Berufsschullehrkräften, die in das IBB-Projekt involviert waren.

³³ Vgl. zu den Methoden Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015).

verbesserungswürdig) und z. T. fehlende strukturelle Ressourcen (Räumlichkeiten) behinderten die Umsetzung eines inklusionsorientierten Unterrichts.

Die TINA-Auszubildenden wurden von den Lehrkräften unterschiedlich gesehen. Nur zwei Auszubildende im Garten- und Landschaftsbau wurden aufgrund ihres Alters als „wesentlich zielstrebi-ger“, „sehr reflektiert“ und darüber hinaus als „kognitiv [...] im Mittel der Klasse“ wahrgenommen. Demgegenüber wurden die anderen TINA-Teilnehmenden als eher kognitiv schwach und teilweise psychisch weniger stabil eingeschätzt. Insbesondere diese Auszubildenden hätten vom IBB-Projekt sehr stark profitiert. Denn „wäre dies [IBB-Projekt] nicht implementiert, wären einige Azubis zur Förderberufsschule überwiesen worden“ (Regelberufsschullehrkraft).

Insgesamt zeigte sich ein grundständig positives Bild der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion im Rahmen des IBB-Projekts, auch wenn einzelne, inklusiv beschulte Fälle sehr unterschiedlich verliefen: In mehreren Fällen scheiterte der Versuch einer inklusiven Berufsbeschulung und führte zu einem Wechsel in die Förderberufsschule. Die Durchlässigkeit hinsichtlich des Berufsschulwechsels wurde als positiver Aspekt des TINA-Projekts gewertet. Ein erneuter Wechsel zurück in die Regelberufsschule wurde allerdings als kaum denkbar angesehen, denn „da muss sie sich unwahrscheinlich gut entwickeln“ (Mentorin, Textbox 6).

Textbox 6: Fallbeispiel I zur inklusiven Beschulung (Wechsel der Beschulungsform)

Bis zum Halbjahr 2014 wurden sowohl von Seiten der Berufsschule über „sehr viel Förderunterricht“ als auch durch zusätzliche Lernförderung beim Träger vergeblich versucht, das Leistungsniveau der Teilnehmerin zu verbessern. Durch einen kontinuierlichen Leistungsabfall, Überforderung und Frustration wurde die Auszubildende stark demotiviert. Dies führte wiederum zu „Verweigerungsverhalten“. Weitere Gründe entsprechen zum einen der allgemein herausfordernden Situation inklusiver Beschulung, d. h., der hohen Heterogenität unterschiedlicher Leistungsniveaus in der Schule bei größerer Klassenstärke im Vergleich zur Förderberufsschule. Zum andern werden eine lernzielgleiche Didaktik in Orientierung an den Regelberufsschülern sowie kaum vorhandene lernförderliche Strukturen im familiären und sozialen Umfeld der Teilnehmerin als weitere Gründe für die Notwendigkeit des Wechsels gesehen. Schlussendlich war die Reaktion: „(...) so jetzt müssen wir reagieren. Irgendwann schreibt sie Zwischenprüfung und wir müssen das nachholen“ (Mentorin). Der Wechsel wurde in der Reha-Teamsitzung mit der zuständigen Ausbilderin, dem Mentor, der Projektleitung und einer Lehrerin des MSD besprochen. Darauf folgte die Überweisung an die Förderberufsschule, was dann schrittweise zu schulischen Erfolgserlebnissen für die Auszubildende führte. Erschwerend kam bei diesem Fall noch hinzu, dass im Ausbildungsberuf der Verkäuferin „nur“ eine mündliche Prüfung abgenommen wird und folglich über die Praxis theoretische Schwächen nicht kompensiert werden können.

Der Fall einer 18-jährigen TINA-Teilnehmerin im Ausbildungsberuf Verkäuferin zeigte jedoch, dass die gemeinsame Unterrichtung von Auszubildenden mit und ohne Behinderung gelingen kann. Positive, aber ebenso herausfordernde Aspekte inklusiver Beschulung wurden dabei deutlich (Textbox 7).

Textbox 7: Fallbeispiel II zur inklusiven Beschulung (positive Erfahrungen)

Als „Superbetreuung“ wird die pädagogische Begleitung der TINA-Auszubildenden im gemeinsamen Unterricht beschrieben. Aufgrund der umfangreichen Förderung und der dadurch erreichten „durchschnittlichen Noten“ der Teilnehmerin wird die inklusive Beschulung positiv wahrgenommen. Die Auszubildende sei „in dieser Klasse sehr gut aufgehoben“ (Mentorin). Die Beschulungsart wird perspektivisch als erfolgversprechend begriffen: „Wir sehen dann schon auch die Erfolgchancen besser, als wenn sie jetzt wieder [...] die Schule wechselt“ (Projektleitung).

Die hohe Heterogenität in der Berufsschule nehme die TINA-Auszubildende als eine anstrengende Herausforderung wahr. Dies stellte die Mentorin durch Gespräche und Beobachtungen in der Lernförderung fest. Die Auszubildende musste intensiv motiviert und unterstützt werden, um in der Schule bleiben zu können. Dabei kam es durch Stützunterricht im Träger zu einer intensiven Förderung. Außerdem wurden regelmäßige Teamsitzungen zwischen Projektleitung, Mentorin, Lehrkräften sowie einer Pädagogin des MSD realisiert. Vorrangiges Ziel war dabei die Motivation der Auszubildenden aufrecht zu erhalten. Letztlich sehen die Fachkräfte des Trägers im Austausch und Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern einer regulären Ausbildung „Entwicklungschancen für die Jugendliche, da sich die Schülerin an den anderen orientiert“ (Mentorin).

Einen Hinweis auf Wechsel zwischen Regelberufsschule und Förderberufsschule geben auch die Daten des individuellen Monitorings. Von der Regelberufsschule wechselten sechs Auszubildende in die Förderberufsschule und in einem Fall kann es zu einem Wechsel von der Förder- zur Regelberufsschule.

Insbesondere Reha-Beraterinnen und Reha-Berater standen dem gemeinsamen Unterricht in den Berufsschulen skeptisch gegenüber: Die hohe Heterogenität in den Klassen bzw. die unterschiedlichen Leistungsniveaus in Verbindung mit den verschiedenen Bildungsabschlüssen der Schülerinnen und Schüler wirke sich negativ auf den Lernerfolg der TINA-Auszubildenden aus. Auch die Klassenstärke von 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern sei kritisch. Konsens bestand in der Notwendigkeit kleiner Klassen für Auszubildende mit Rehabilitationsstatus. Es wurde von ihnen z. B. Folgendes zur Thematik des gemeinsamen Unterrichts konstatiert:

„Die inklusive Beschulung „[...] finde ich in manchen Fällen nicht gut. Und wir haben ja heute auch schon ein regelrechtes Scheitern dann in der Regelberufsschule erlebt, aber wir haben das auch schon früher mit großer Vorsicht beobachtet und haben gedacht: Ob das nun mal gut geht? So dass ich nicht unbedingt sagen würde, dass wir dadurch einen sehr großen Vorteil haben.“

Eine perspektivische inklusive Berufsbeschulung aller Ausbildungsberufe wurde von einzelnen Beteiligten des Weiteren als utopisch eingeschätzt. Ein Reha-Berater führte dazu aus:

„Wenn [alle Ausbildungsberufe] auch plötzlich inklusiv beschult werden würden, dann könnten wir TINA im Prinzip nicht mehr bestücken – meine Einschätzung jetzt. Das würden die nicht packen, weil die Azubis zu schwach wären. Ja – definitiv. Die würden

an der Schule nicht zu Recht kommen. Die brauchen die kleinen Klassen. Das wäre der Tod für TINA.“

Auch eine Reha-Teamleiterin bevorzugte die Beschulung von Auszubildenden mit Rehabilitationsstatus in Förderberufsschulen als bewährte Methode:

„Wenn der Jugendliche Reha-spezifisch ausgebildet wird, dann wird man zunächst eher auf die Sonderberufsschule gehen, weil halt da der Betreuungsschlüssel ein anderer ist. Und das sind schon auch im gewissen Sinn alte Strukturen, die sich ja bewährt haben, die man entwickelt. Und ich denke, man wird jetzt nur im Einzelfall, bei überlegenden Leistungen, sich Gedanken machen und den Impuls kriegen, da wäre eine andere Schule auch möglich.“

Die Verknüpfung der beiden Modellprojekte TINA und IBB hätten aus Sicht einer stellvertretenden Schulleitung durchaus noch strategischer und damit ertragreicher gestaltet werden können. Die Rolle der fachtheoretischen Ausbildung und damit des Lernortes Schule wäre im Rahmen des TINA-Projekts schon auf konzeptioneller Ebene nicht genügend mitberücksichtigt worden. Dies hatte u. a. zur Folge, dass „Lehrer an der Berufsschule, die die Schüler beschul[en], nirgendwo informiert oder vorbereitet [wurden]. Und das finde ich bei diesem Projekt ein ganz großes Manko“ (Förderberufsschullehrkraft und MSD).

Abschließend ist noch der Appell eines Förderberufsschullehrers nach einem übergeordneten Case-Management anzuführen, um koordiniert, systematisiert und effektiv als Unterstützernetzwerk für einen Auszubildenden zu agieren:

„Jeder Jugendliche [hat] [...] so und so viele Erwachsene [...], die an ihm etwas machen. Und [...] es geht dann [...] um diese Abstimmung, aber auch um die gemeinsame Sprache. [...] auch um Datenschutzsachen, aber. Also viele Arbeiten glaube ich werden doppelt [gemacht] oder es wird viel diagnostiziert, was vielleicht nicht so notwendig wäre. [Zu wünschen wäre], wenn es da gelingen würde an einem Strang zu ziehen, ohne dass sich die ein oder andere Branche da irgendwie übergangen fühlt.“ (Förderberufsschullehrkraft)

4.8 Umsetzung von Ausbildungsbausteinen

Die Leistungsbeschreibung der wissenschaftlichen Begleitung von TINA umfasste die Frage: „Was ist der Nutzen des Erwerbs von Ausbildungsbausteinen auf dem Arbeitsmarkt?“. Der Stellenwert von Ausbildungsbausteinen in TINA war jedoch nicht eindeutig. In der Konzeption (Bundesagentur für Arbeit 2013a, Punkt 2.1.4.9) heißt es:

„Im Modellprojekt soll die Ausbildung durch die Bildung von Modulen und/oder Ausbildungsbausteinen so strukturiert werden, dass der Auszubildende auch ohne Abschluss durch Ausbildungsteilleistungen nachgewiesene, verwertbare und sichtbare Qualifikationen erwirbt. [...] Der [Träger] wird also zusammen mit dem Betrieb stets darauf achten, dass der Azubi verwertbare Teilqualifikationen erwirbt. Dies geschieht aber besonders bei einem sich abzeichnenden Ende der Ausbildung ohne Abschluss.“

Und in den Vergabeunterlagen für das kooperative Modell waren Ausbildungsbausteine für den Träger C nur als eine Kann-Bedingung beschrieben (Bundesagentur für Arbeit 2013b): „Sofern für Ausbildungsberufe auch Ausbildungsrahmenpläne zur Verfügung stehen, die eine Ausbildung auf Grundlage von Ausbildungsbausteinen vorsehen, ist die Umsetzung des Modells grundsätzlich zugelassen.“

Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass der Fachdiskurs anders als die Konzeption von TINA zwischen Ausbildungsbausteinen und Teilqualifikationen unterscheidet (vgl. Textbox 8).

Textbox 8: Fachdiskurs zum Thema Ausbildungsbausteine

1. Zwei unterschiedliche Bausteinkonzeptionen sind anhand ihrer Zielstellung zu unterscheiden. Unter der Perspektive „Teilqualifikationen“ geht es darum, einen Ausschnitt aus einem Ausbildungsberuf zu zertifizieren, welcher für sich genommen auf dem Arbeitsmarkt verwertbar scheint. Unter der Perspektive von „Ausbildungsbausteinen“ wird hingegen das Ziel einer vollständigen Ausbildung nicht hinterfragt und die Vorteile werden auf den Ebenen der Pädagogik und der Ausbildungsorganisation gesehen: „Erstens die strukturierende Funktion, die Ausbildungsbausteine auf die Qualifizierung an den verschiedenen Lernorten haben, zweitens eine erhöhte Transparenz der Qualifizierungsinhalte, drittens die Förderung von Kompetenz- und Handlungsorientierung der Qualifizierung“ (BMBF 2014: 151).
2. Das Konzept der Ausbildungsbausteine wurde seitens der Gewerkschaften und Kammern zunächst kritisch diskutiert, doch ließ sich mit der Vertiefung des Konzepts auch eine Tendenz der zunehmenden Akzeptanz feststellen. Exemplarisch kann auf die Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung verwiesen werden, bei allen zukünftigen Neuordnungen, Berufe nach Handlungsfeldern³⁴ zu gliedern (BiBB 2014). Und die Kammern, die dem Konzept anfangs noch skeptisch gegenüberstanden, sehen hier zunehmend ein Betätigungsfeld, z. B. indem sie von ihnen geprüfte Bausteine bzw. Teilqualifikationen individuell bestätigen oder Berufsbildungsträger für die Feststellung von Bausteinprüfungen zertifizieren (Grebe/Schüren/Ekert 2017).
3. Die Annahme, dass man sich z. B. im Fall eines Ausbildungsabbruchs auf die Bescheinigung von Bausteinen konzentrieren könne (auf die Bescheinigung, dass die individuellen Kompetenzen denen des Bausteins entsprechen), beruht auf einem Missverständnis. Denn i. d. R. setzt das Bausteinkonzept voraus, dass vorab auch curriculare Umstellungen erfolgten (Abweichungen von der Regel sind berufsspezifisch). Diese curricularen Umstellungen sind auch aus zwei Gründen gewünscht und stellen Qualitätsmerkmale der Ausbildung dar. Erstens können sie zur besseren Verzahnung der Lernorte beitragen. Sie machen transparent, wie die Vermittlung von Fachtheorie und Fachpraxis zeitlich zu gliedern sind, damit ihre jeweils komplementären Bestandteile im Handlungsfeld zusammenfallen. Zweitens erhöhen sie die Transparenz für die Auszubildenden, welche Kompetenzen wann zu erwerben sind oder schon erworben wurden – was deren Motivation erhöht.³⁵

³⁴ An dieser Stelle von „Handlungsfeldern“ statt von „Ausbildungsbausteinen“ zu sprechen, ist eher durch fachpolitische Hintergrunddiskussionen zu erklären, da der Ansatz weitgehend deckungsgleich ist.

³⁵ Ein dritter Vorteil der Bausteine wird zwar in anderen Kontexten gesehen, scheint aber der wissenschaftlichen Begleitung für TINA nachrangig: die Erleichterung von Übergängen zwischen Maßnahmen. Dies hat zum Grund, dass am Ende der Ausbildungskette Betriebe stehen, nicht weitere auf Bausteine umgestellte Maßnahmen. Und beim Wechsel von Ausbildungsformen

4. Die Umsetzung von Ausbildungsbausteinen muss Hürden überwinden. Berufsschulen (speziell, wenn nicht ganze Klassen nach Bausteinen ausgebildet werden) und Betriebe stellen nicht ohne weiteres ihr Curriculum um. Die Bausteine fördern die Verzahnung der Lernorte, sie „bewirken“ sie aber nicht aus sich heraus. Überdies ist die Umsetzung mit Aufwand verbunden. Hierzu zählt nicht nur die Umstellung des Curriculums, sondern die notwendigen Kompetenzfeststellungen machen Arbeit. Dies betrifft speziell die Träger und Kammern, während dies für die Auszubildenden durch den Trainingseffekt der Prüfungen auch von Vorteil ist. Die Kammern lassen sich diesen Aufwand bezahlen – und/oder müssen seitens der Träger erst zeitaufwändig für das Konzept gewonnen werden.
-

Diese Aussagen vorangeschickt und auch unter Berücksichtigung, dass nicht für alle in TINA ausgebildeten Berufe Ausbildungsbausteine existierten (Frank/Grundewald 2008), lassen sich die Erfahrungen mit Ausbildungsbausteinen in TINA wie folgt zusammenfassen:

- Die Träger hatten sich mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine erst auf Initiative der wissenschaftlichen Begleitung näher beschäftigt. Zuvor wurden von mehreren Befragten Ausbildungsbausteine noch mit Qualifizierungsbausteinen der Berufsvorbereitung verwechselt und zu Beginn wussten nicht alle Projektleitungen, ob es in den jeweiligen Berufen überhaupt schon Ausbildungsbausteine gab.
- Die Haltungen der Kammern variierten. Die IHK am Standort 2 war bereits über das Projekt TrialNet in die Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen außerhalb TINA eingestiegen, während sich die IHK am Standort 1 abwartend verhielt und die HWK nach Angaben der Befragten nur die absolvierten Ausbildungszeiten bestätigen mochte.
- Zertifizierungen von Bausteinen durch die Kammern hätten curriculare Umstellungen erfordert (vgl. Textbox 8). Entsprechend ist die Einführung von Ausbildungsbausteinen bei den Bildungsträgern zumindest mit einem einmalig höheren Aufwand verbunden, nicht einfach zu realisieren und folglich nur bei einer langfristigen Perspektive curricularer Umstellung sinnvoll. Der damit einhergehende Nutzen wurde von den drei Trägern unterschiedlich bewertet, der Aufwand dafür erschien ihnen auf jeden Fall zu hoch und im Rahmen des Modellprojekts TINA nicht kalkuliert. Die Regionaldirektion Bayern forderte die Träger im Verlauf zwar noch auf, die Möglichkeit von Ausbildungssteinen bei den Kammern zu klären, drängte sie jedoch nicht zur Umsetzung.
- Die Ausbildung mit Ausbildungsbausteinen wurde in TINA nicht erprobt; Bausteine wurden nicht erworben. Folglich konnten keine Daten gewonnen werden, welchen Nutzen Ausbildungsbausteine für die inklusive Ausbildung oder den Übergang haben.

innerhalb des Trägers sind durch die enge Begleitung der Auszubildenden deren vorhandene Kompetenzen und Kompetenzlücken bereits hinreichend transparent – so dass hier der Mehrwert von Bausteinen wohl eher gering wäre. Bei Abbrüchen erleichtern Bausteine jedoch, dass eine Ausbildung weitergeführt werden kann, da die bisherigen Ausbildungsinhalte registriert seien oder als Förderung im Zugang zu einer späteren Externenprüfung.

5 Ergebnisse und Wirkungen des Modellprojekts

5.1 Ergebnisse in Zahlen

Die folgende quantitative Auswertung der Ausbildungsverläufe bezieht sich i. d. R. auf 74 Fälle der ersten und zweiten Kohorte und bei vertiefenden Angaben, z. B. zu den soziodemografischen Merkmalen, auf 57 Fälle, zu denen uns Angaben vorlagen – wenn nicht andere Fallzahlen genannt werden.

5.1.1 Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse

In insgesamt 55 von 74 Fällen wurde die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Dies entspricht einem Anteil von ungefähr drei Viertel (74,3 %) aller eingetretenen Fälle.

Ausbildungsabschlüsse differenziert nach Merkmalen der Ausbildung und Träger

Die Erfolgsquoten der drei Träger unterscheiden sich. 78,4 Prozent der beim Träger A Teilnehmenden schlossen ihre Ausbildung erfolgreich ab, beim Träger B 69,2 Prozent. Die Erfolgsquote des Trägers C liegt mit 72,7 Prozent ähnlich hoch, wobei die Ausbildungen unter anderen Voraussetzungen starteten (Förderkategorie II, kooperative Ausbildungsform) und nicht unmittelbar vergleichbar sind.

Bei den Teilnehmenden, die eine Ausbildung für Menschen mit Behinderung absolviert haben, liegt die Erfolgsquote bei 85 Prozent und rund 15 Prozentpunkte höher als in den Vollberufen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Ausbildungserfolg nach Ausbildungsart, beruflichen und soziodemografischen Merkmalen

Merkmal	Ausbildungserfolg		
	Gesamtzahl der Zeile	davon mit Erfolg	in %
Art des Berufs			
Vollberuf	54	38	70,4
Ausbildung MmB*	20	17	85,0
Ausbildungsdauer			
Zweijährig	20	19	95,0
Drei- bis dreieinhalbjährig	54	36	66,7
Geschlecht			
Männlich	36	25	69,4
Weiblich	21	18	85,7
Lernbehinderung			
Ja	34	29	85,3
Nein	20	14	70,0
Psychische Behinderung			
Ja	24	18	75,0
Nein	30	25	83,3
Körperliche Behinderung			
Ja	8	5	62,5
Nein	46	38	82,6

* Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§ 42 HwO.

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; Fälle mit Angaben zum Ausbildungserfolg und weiteren Merkmalen.

Hinsichtlich der Ausbildungsdauer ist ein relevanter³⁶ Unterschied der Erfolgsquote zu beobachten. 95 Prozent der Teilnehmenden mit einer zweijährigen Berufsausbildung haben ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Mit zwei Dritteln fällt die Erfolgsquote bei Teilnehmenden mit einer drei- bis dreieinhalbjährigen Ausbildungsdauer deutlich niedriger aus. Die Relevanz zweijähriger Berufsausbildungen für den Berufsabschluss benachteiligter junger Menschen (Ekert et al. 2010) zeigt sich hier deutlich, muss aber in Bezug zu den Integrationen noch relativiert werden (s. u.).

Ausbildungsabschlüsse differenziert nach soziodemografischen Merkmalen

Teilnehmerinnen haben ihre Ausbildung häufiger erfolgreich abgeschlossen als Teilnehmer (85,7 vs. 69,4 %).

Hinsichtlich des Alters zeigen sich keine Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Ausbildungserfolg. Auch Unterschiede je nach Migrationshintergrund sind unwesentlich.

Beim Vergleich von Ausbildungserfolgen nach Art der Behinderungen ist zu beachten, dass Behinderungsarten sich nicht ausschließen (Mehrfachangaben). Es wurde aufgrund der Fallzahlen nicht zwischen primärer und sekundärer Behinderung unterschieden.

³⁶ Im Folgenden meinen wir mit relevanten Unterschieden statistisch signifikante Unterschiede bei einer Fehlerwahrscheinlichkeit von fünf Prozent.

Während eine körperliche oder psychische Behinderung die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses der Ausbildung verringerte, war sie bei Vorliegen einer Lernbehinderung größer (vgl. Tabelle 6).

5.1.2 Übergänge in Beschäftigung

Von 63 Personen ist der wissenschaftlichen Begleitung der Verbleib nach Ausbildungsende bekannt, bei elf Personen war dieser auch den Trägern unbekannt.³⁷ Da es möglich ist, dass die Übergangsquote dort geringer ist, werden in einem Teil der nachfolgenden Analysen Prozentwerte parallel benannt – einmal bzgl. aller Teilnehmenden, ein andermal nur für die, deren Verbleib bekannt ist. 51 Personen von 63 haben nach Austritt aus TINA (i. d. R. nach Ausbildungsabschluss) ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis aufgenommen.³⁸

Übergänge nach Merkmalen der Ausbildungen und Träger

Die Übergangsquoten unterscheiden sich zwischen den drei Trägern relevant (vgl. Tabelle 7). Mit 96,7 Prozent bezogen auf die bekannten Verbleibe weist der Träger A die höchste Quote auf. Bei Träger B haben etwas mehr als drei Viertel der Teilnehmenden eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit aufgenommen. Damit waren insgesamt 88,7 Prozent derjenigen, die eine integrative Ausbildung begannen und deren Verbleib bekannt war, im Anschluss sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Werden die erfolgreichen Fälle nicht nur zu den Personen, deren Verbleib bekannt ist, sondern zu allen Eintritten ins Verhältnis gesetzt, sinkt der Unterschied zwischen beiden Trägern jedoch deutlich. Nach beiden Berechnungsvarianten verzeichnet der Träger C die geringste Übergangsquote.

³⁷ Zur Frage, bei welchen Übergängen oder Verbleiben die Auszubildenden welche soziodemografischen Merkmale haben, stehen uns die Angaben von 50 Fällen zur Verfügung.

³⁸ Darunter wurden auch die fünf Fälle gezählt, deren Einstieg in eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit später als sechs Monate nach Ausbildungsende erfolgte.

Tabelle 7: Übergänge in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (verschiedene Berechnungsvarianten)

Merkmal	Übergang in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung		
	Gesamtzahl der Zeile	davon Anzahl mit Übergang	in %
Variante der Berechnung für alle Eintritte			
Träger A	37	29	78,4
Träger B	26	18	69,2
Träger C	11	4	36,4
Variante der Berechnung für Eintritte mit bekanntem Verbleib			
Träger A	30	29	96,7
Träger B	23	18	78,3
Träger C	10	4	40,0
Ausbildungsform zu Beginn			
Integrativ	53	47	88,7
Kooperativ	10	4	40,0
Art des Berufs			
Vollberuf	44	32	72,7
Ausbildung MmB*	19	19	100,0
Ausbildungsdauer			
Zweijährig	17	11	64,7
Drei- bis dreieinhalbjährig	46	40	87,0
Lernbehinderung			
Ja	32	25	78,1
Nein	16	12	75,0
Psychische Behinderung			
Ja	20	16	80,0
Nein	28	21	75,0
Körperliche Behinderung			
Ja	6	3	50,0
Nein	42	34	81,0

* Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§ 42 HwO.

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; Fälle mit Angaben zum Übergang in Beschäftigung und weiteren Merkmalen.

Alle in Berufen für Menschen mit Behinderung ausgebildeten Teilnehmenden haben im Anschluss an ihre (meist erfolgreiche) Ausbildung eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aufgenommen. Die Übergangsquote für Auszubildende in Vollberufen liegt hingegen nur bei 72,7 Prozent.

Teilnehmende in Berufsausbildungen mit einer Dauer von drei- bis dreieinhalb Jahren beginnen zu einem höheren Anteil eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit (87 %) als dies bei einer Ausbildungsdauer von zwei Jahren der Fall ist (64,7 %). Dies relativiert die höhere Quote der Ausbildungsabschlüsse in zweijährigen Ausbildungen (s. o.).

Übergänge differenziert nach soziodemografischen Merkmalen

Die Übergangsquoten männlicher und weiblicher Auszubildender unterscheidet sich nur wenig. Etwa drei Viertel der Männer haben im Anschluss an ihre Ausbildung eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit aufgenommen. Bei Frauen liegt die Quote mit 82,4 Prozent etwas höher. Übergangsquoten je nach Alter und nach Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht.

Bei Vorliegen einer Lernbehinderung oder psychischen Behinderung waren die Übergänge in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung höher. Eine Erklärung konnte die wissenschaftliche Begleitung hierfür nicht finden. Eine körperliche Behinderung senkte hingegen die Übergangswahrscheinlichkeit (vgl. Tabelle 7).

5.1.3 Abbrüche

In 19 von 74 Fällen fand ein Abbruch der Teilnahme an TINA statt.³⁹ Hierbei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass unter Abbrüche auch die Teilnehmenden gezählt werden, die es bis zur Abschlussprüfung schafften, jedoch nach dem ersten erfolglosen Versuch nicht noch einmal antraten. Bei der Interpretation von Unterschieden ist allerdings die niedrige Fallzahl der Abbrüche zu berücksichtigen (vgl. Tabelle 8).

³⁹ Ein Fall wurde TINA-intern zwar als Abbruch gezählt, jedoch wurde eine Ausbildung außerhalb des TINA-Programms betrieblich fortgesetzt. Inhaltlich lässt sich dieser Fall somit auch als Erfolg werten.

Tabelle 8: Abbrüche nach Ausbildungsart, beruflichen und soziodemografischen Merkmalen

Merkmal	Ausbildungsabbruch		
	Gesamtzahl der Zeile	davon Anzahl mit Abbruch	in %
Art des Berufs			
Vollberuf	54	16	29,6
Ausbildung MmB*	20	3	15,0
Ausbildungsdauer			
Zweijährig	20	1	5,0
Drei- bis dreieinhalbjährig	54	18	33,3
Geschlecht			
Männlich	36	11	30,6
Weiblich	21	3	14,3
Lernbehinderung			
Ja	34	5	14,7
Nein	20	6	30,0
Psychische Behinderung			
Ja	24	6	25,0
Nein	30	5	16,7
Körperliche Behinderung			
Ja	8	3	37,5
Nein	46	8	17,4

* Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§ 42 HwO.

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; Fälle mit Angaben zum Ausbildungsverlauf und weiteren Merkmalen.

Abbruchquoten differenziert nach Merkmalen der Ausbildungen

Die trägerspezifische Abbruchquote unterscheiden sich. Sie beträgt für Träger A 21,6 Prozent, für Träger B 30,8 Prozent und für Träger C 27,3 Prozent.

Zwischen den Ausbildungsformen zu Beginn der Ausbildung besteht kaum ein Unterschied. Jeweils rund ein Viertel derjenigen, die integrativ oder kooperativ anfangen, haben ihre Ausbildung abgebrochen.

Bei Vollberufen liegt die Abbruchquote mit 29,6 Prozent über der von Berufen für Menschen mit Behinderung (15 %) (vgl. Tabelle 8). Auch zwischen der Ausbildungsdauer und der Abbruchquote zeigt sich ein Zusammenhang. Zweijährige Ausbildungen wurden in fünf Prozent der Fälle abgebrochen, drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildung zu etwa einem Drittel.

Abbrüche nach soziodemografischen Merkmalen

Männer brachen ihre Ausbildung häufiger ab. Zwischen Männern und Frauen zeigt sich ein Unterschied von rund 16 Prozentpunkten.

Bei der Betrachtung der Abbruchquote lassen sich keine Altersunterschiede entdecken. Zwischen Personen ohne und mit Migrationshintergrund ist der Unterschied ebenfalls gering.

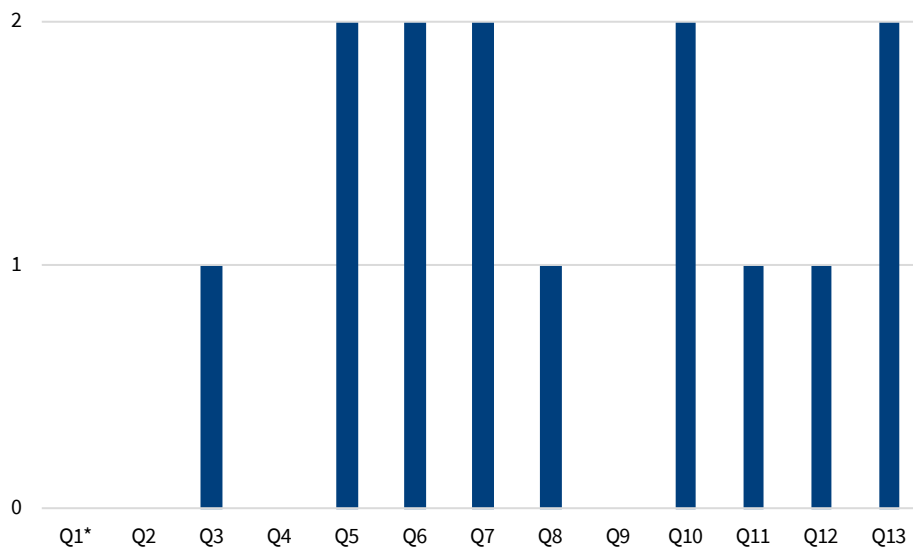
Die Abbruchquote unter Personen mit einer Lernbehinderung ist mit 14,7 Prozent niedriger als bei Teilnehmenden ohne (30 Prozent). Das Vorliegen einer psychischen oder körperlichen Behinderung erhöht hingegen die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs (vgl. Tabelle 8).

Zeitpunkt der Ausbildungsabbrüche

Für 14 Fälle der 19 abgebrochenen Teilnahmen liegen Daten zum Zeitpunkt des Abbruchs vor. Es handelt sich hierbei ausschließlich um Personen, die eine drei- oder dreieinhalbjährige Ausbildung begonnen hatten. Wie in Abbildung 9 zu erkennen, gibt es keine Kumulation der Abbrüche zu einem bestimmten Zeitpunkt, im ersten Ausbildungsjahr sind sie jedoch selten.

Abbildung 9: Ausbildungsabbrüche im Zeitverlauf

Angaben in absoluten Häufigkeiten



* Q1 bis Q13: Ausbildungsquartal 1 bis 13.

Quelle: Begleitforschung TINA; individuelles Monitoring; Fälle mit Ausbildungsabbruch; n = 14.

5.1.4 Wechsel der Ausbildungsform

Die Leistungserwartung der Bundesagentur für Arbeit an die Träger A und B formulierte, dass mindestens 40 Prozent der Teilnehmenden, die in einer integrativen oder kooperativen Ausbildungsform starten, in eine weniger intensive Förderform wechseln; Rückschritte würden verrechnet. Allerdings starteten in den Trägern A und B alle Teilnehmenden integrativ, so dass Gesamtrückschritte dort nicht möglich waren, während im Träger C alle Teilnehmenden in der kooperativen Form starteten, Rückschritte also zu antizipieren waren und Aufstiege in eine betriebliche Ausbildung eine ganz andere Hürde darstellen. Die Wechsel sind also zwischen den Trägern A und B und dem Träger C nicht vergleichbar. In nachfolgenden Analysen wird somit ein Teil der Analysen getrennt ausgewiesen, je nachdem, ob die Ausbildung in der integrativen oder kooperativen Form begann.

Überdies wurde zwischen den Beteiligten später noch diskutiert, inwieweit sich die Zielsetzung von 40 Prozent Wechsel auf alle Eintritte oder auf alle abgeschlossenen Ausbildungen beziehen soll. Es spricht einiges dafür, Fälle aus der Zählung auszuschließen, bei denen der Abbruch einer Ausbildung so früh erfolgte, dass Wechsel in die betriebsnahe oder kooperative Form durch Vorgaben der Agentur für Arbeit noch ausgeschlossen waren (erste 9 Monate). Abbrüche jedoch, die erst kurz vor der Abschlussprüfung stattfanden, sollten sicher einbezogen werden. Dazwischen

liegt eine Grauzone und die wissenschaftliche Begleitung dokumentiert aus diesem Grund die unterschiedlichen Berechnungen nebeneinander (vgl. Tabelle 9).

Betrachtet man alle Fälle der ersten Kohorte, welche integrativ begannen, wurde das gesetzte Ziel von mindestens 40 Prozent Übergängen erreicht (13 von 32 Fällen, nicht gesondert in Tabelle 9 aufgeführt). Bei anderen Berechnungsweisen wird die gesetzte Quote zum Teil auch unterschritten. Die Anteilswerte erhöhen sich jeweils um rund zehn Prozentpunkte, wenn nur die Fälle mit erfolgreich abgeschlossener Ausbildung betrachtet werden.

Die Quote an Wechseln liegt im Träger A bei etwa einem Drittel. Dieser Anteil ist beim Träger B rund zehn Prozentpunkte höher.⁴⁰ Bezieht man sich nur auf Fälle mit erfolgreich abgeschlossener Ausbildung, so steigt vor allem der Anteil des Trägers B. Auf die Unterschiede zwischen den Trägern geht Kapitel 5.1.6 näher ein.

In der ersten Kohorte gelang es 36,8 Prozent aller eingetretenen Fälle, in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform zu wechseln. In der zweiten Kohorte lag dieser Anteil mit 27,8 Prozent deutlich niedriger. Der wissenschaftlichen Begleitung fehlt hierfür eine Erklärung, denn die Interviews hatten nicht darauf hingedeutet, dass die Teilnehmenden der zweiten Kohorte größere Einschränkungen hatten – eher hieß es seitens der Träger, dass gerade in der ersten Kohorte zu viele Teilnehmende zugewiesen wurden, bei denen die Träger einen Wechsel in weniger intensiv begleitete Ausbildungsformen aufgrund ihrer Kompetenzen nicht erwarteten (vgl. Kapitel 4.1).

Tabelle 9: Verschiedene Berechnungsvarianten für Wechsel der Ausbildungsform

Merkmal	Wechsel in weniger intensiv begleitete Ausbildungsform		
	Gesamtzahl der Zeile	davon Anzahl mit Wechsel	in %
Variante der Berechnung für alle Eintritte			
Gesamt			
Nur integrativ startend	63	23	36,5
Alle 3 Träger	74	24	32,4
Träger			
Träger A	37	12	32,4
Träger B	26	11	42,3
Träger C	11	1*	9,1
Kohorte			
1. Kohorte	38	14	36,8
2. Kohorte	36	10	27,8
Art des Berufs			
Vollberuf	54	15	27,8
Ausbildung MmB**	20	9	45,0
Ausbildungsdauer			
Zweijährig	20	6	30,0
Drei- bis dreieinhalbjährig	54	18	33,3
Lernbehinderung			

⁴⁰ Bei Träger C beträgt die Quote an Wechseln in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform 9,1 Prozent. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Teilnehmenden bereits mit einer kooperativen Ausbildungsform begannen.

Merkmal	Wechsel in weniger intensiv begleitete Ausbildungsform		
	Gesamtzahl der Zeile	davon Anzahl mit Wechsel	in %
Ja	34	11	32,4
Nein	20	8	40,0
Psychische Behinderung			
Ja	24	8	33,3
Nein	30	11	36,7
Körperliche Behinderung			
Ja	8	0	0,0
Nein	46	19	41,3
Variante der Berechnung für Eintritte mit abgeschlossenen Ausbildungen			
Gesamt			
Nur integrativ startend	47	22	46,8
Alle 3 Träger	55	23	41,8
Träger			
Träger A	29	11	37,9
Träger B	18	11	61,1
Träger C	8	1*	12,5
Kohorte			
1. Kohorte	28	13	46,4
2. Kohorte	27	10	37,0
Art des Berufs			
Vollberuf	38	14	36,8
Ausbildung MmB**	17	9	52,9
Ausbildungsdauer			
Zweijährig	19	6	31,6
Drei- bis dreieinhalbjährig	36	17	47,2
Lernbehinderung			
Ja	29	11	37,9
Nein	14	7	50,0
Psychische Behinderung			
Ja	18	7	38,9
Nein	25	11	44,0
Körperliche Behinderung			
Ja	5	0	0,0
Nein	38	18	47,4

* Dieser Fall kann wahlweise als Abbruch oder als erfolgreicher Übergang in die betriebliche Ausbildung gezählt werden; ** Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§ 42 HwO.

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; Fälle mit Angaben zum Wechsel der Ausbildungsform und weiteren Merkmalen.

Wechsel der Ausbildungsform vertieft nach weiteren Merkmalen

45 Prozent der Personen in Ausbildungsberufen für Menschen mit Behinderung wechselten in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform. Der Anteil unter Personen mit Ausbildung zu einem Vollberuf liegt mit 27,8 bzw. 36,8 Prozent deutlich niedriger.

Es zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied. Ein Viertel aller männlichen Teilnehmenden wechselte in eine höhere Ausbildungsform, bei den weiblichen Teilnehmenden beträgt dieser Anteil 42,9 Prozent. Dieser Unterschied nivelliert sich weitgehend, wenn man sich nur auf die Fälle mit abgeschlossener Ausbildung bezieht, was daran liegt, dass Abbrüche unter Männern höher waren.

Bei der Ausbildungsdauer, dem Migrationshintergrund und dem Alter zeigt sich kaum ein Unterschied in der Wahrscheinlichkeit des Wechsels.

Sowohl eine Lernbehinderung als auch eine körperliche oder psychische Behinderung reduzieren die Wahrscheinlichkeit eines Wechsels. Dabei ist der statistische Zusammenhang beim dem Merkmal einer psychischen Behinderung etwas geringer als bei den beiden anderen Merkmalen (vgl. Tabelle 9).

Verläufe zum Wechsel der Ausbildungsform

Inklusive der Rückschritte fand insgesamt bei 26 von 74 Personen ein Wechsel in eine andere Ausbildungsform statt. Für 20 dieser Fälle mit Wechsel der Ausbildungsform liegen Daten zum individuellen Verlauf aus dem individuellen Monitoring vor. Die nachfolgende Aufzählung veranschaulicht, wie unterschiedlich die Wege verlaufen sind, was grundsätzlich der in der Projektlogik angelegten „Flexibilität bzw. Individualität“ entspricht.

Bei 18 dieser im individuellen Monitoring erfassten Auszubildenden kam es, wie vom Projekt angestrebt, zu einem Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform. Von diesen wurde in 17 Fällen die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen:

- Neun Fälle wechselten von der integrativen in die betriebsnahe Form der Ausbildung. Von diesen konnte in allen Fällen die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden.
- Sechs Fälle wechselten von der integrativen in die kooperative Form der Ausbildung und schlossen die Ausbildung erfolgreich ab.
- Ein Fall wechselte in Stufen zunächst in die betriebsnahe und nach einem halben Jahr weiter in die kooperative Form der Ausbildung. Die Ausbildung wurde jedoch nach ca. drei Jahren ohne Erfolg bzw. nach nicht bestandener Abschlussprüfung beendet.
- Zwei Fälle wechselten von der integrativen zunächst in die kooperative, nach drei Quartalen jedoch wieder eine Stufe zurück in die betriebsnahe Form. Zwei Quartale später konnten sie die Ausbildung erfolgreich abschließen.
- In zwei Fällen gab es insgesamt einen Rückschritt von der kooperativen in die integrative Form. Darunter war ein Fall mit sowohl Fort- als auch Rückschritten. In beiden Fällen konnte durch die ebenfalls vom Projektkonzept vorgesehene Flexibilität der Ausbildungsform die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden.

Die Wechsel zu einer weniger intensiv begleiteten Form der Ausbildung fanden frühestens ab dem fünften Quartal der Ausbildung statt (vgl. Abbildung 10). Das heißt, die Teilnehmenden wurden i. d. R. langsam an die Betriebe herangeführt.⁴¹ Insbesondere in der ersten Kohorte gab es viele

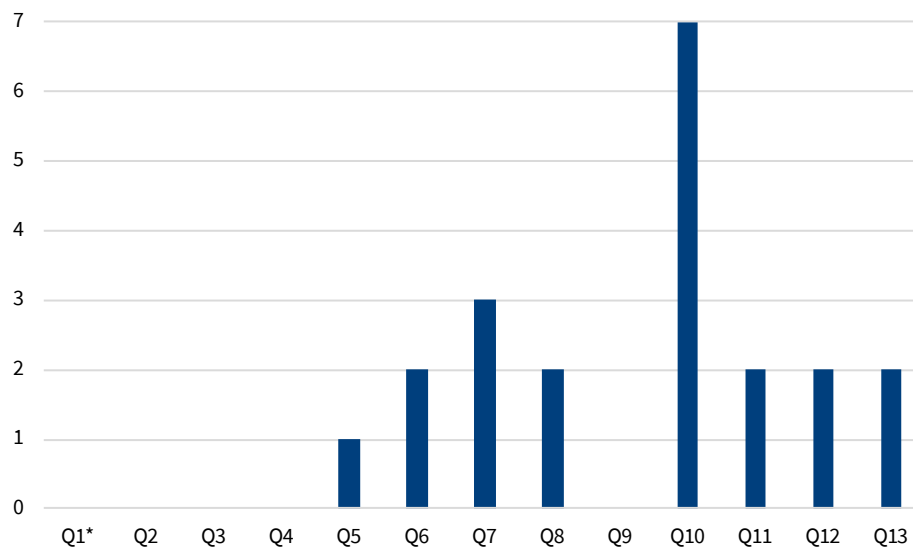
⁴¹ Der Fall mit dem frühesten Wechsel ist der einzige Fall, in dem die Ausbildung nach positivem Wechsel der Ausbildungsform abgebrochen wurde. Insgesamt gibt es jedoch keinen Hinweis darauf, dass Abbrüche durch zu starke betriebliche Ausrichtung der Ausbildung verursacht würden. Auszubildende, die ihre Ausbildung abbrachen, hatten durchschnittlich weniger Tage der Ausbildung im Betrieb verbracht als andere an TINA-Teilnehmende.

Wechsel erst im zehnten Ausbildungsquartal – die Strategien unterscheiden sich hier ein wenig. In der Tendenz gab es im Träger A weniger Wechsel, diese dafür aber bereits in früheren Quartalen. Im Träger B fanden die Wechsel überwiegend erst nah am Ende der Ausbildung statt.

Auch die Entwicklung der Tage, die Auszubildende je Quartal im Betrieb lernten, zeigt, dass die Teilnehmenden Schritt für Schritt an die Betriebe herangeführt wurden. Abbildung 11 dokumentiert die Betriebstage rückwirkend vom Wechsel der Ausbildungsform aus betrachtet.

Abbildung 10: Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform im Zeitverlauf

Angaben in absoluten Häufigkeiten

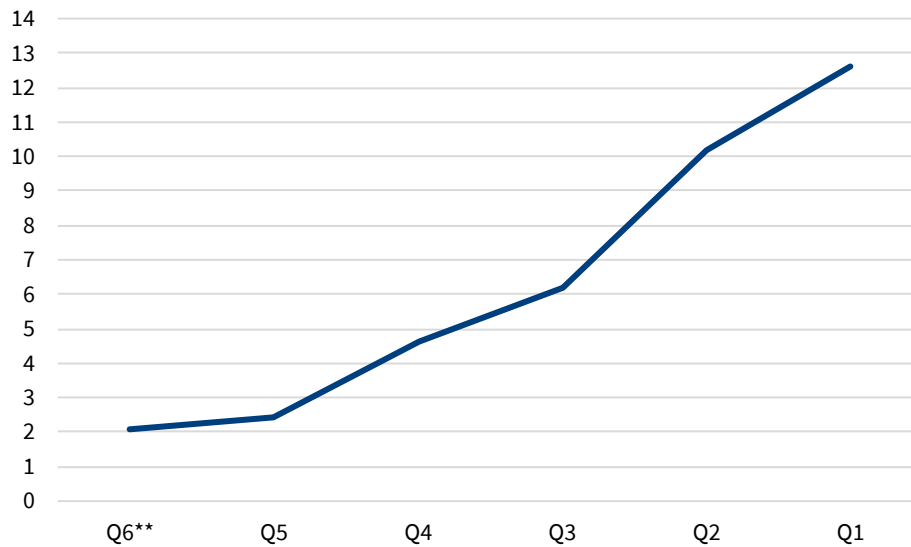


* Q1 bis Q13: Ausbildungsquartal 1 bis 13.

Quelle: Begleitforschung TINA; individuelles Monitoring; Fälle mit insgesamt positiver Entwicklung der Ausbildungsform; n = 18.

Abbildung 11: Entwicklung der Betriebstage vor Wechsel der Ausbildungsform

Durchschnittliche Betriebstage pro Teilnehmer/Teilnehmer*



* Fallzahlen variieren in den Quartalen vor Wechsel der Ausbildungsform. ** Ausbildungsquartale vor Wechsel der Ausbildungsform.

Quelle: Begleitforschung TINA; individuelles Monitoring; Fälle mit insgesamt positiver Entwicklung der Ausbildungsform; n = 18.

5.1.5 Weitere Erfolge im Ausbildungsverlauf

Neben den beschriebenen drei Erfolgsformen (Wechsel der Ausbildungsform, erfolgreicher Abschluss und Übergänge) und den negativen Verläufen (Abbrüche) beschreiben vier Indikatoren weitere Merkmale des mehr oder weniger positiven Ausbildungsverlaufs:⁴²

- **Wechsel der Berufe:** Sechs Fälle (8,1 %) wechselten von einer Vollausbildung in eine Berufsausbildung für Menschen mit Behinderung. Fünf dieser Fälle schlossen die Ausbildung erfolgreich ab.
- **Anschlussausbildung:** Sechs Fälle⁴³ (8,5 %) schlossen eine weitere Ausbildung an. Darunter fallen sogenannte Durchstiegsberufe für zweijährige Ausbildungen (z. B. Anschluss des dritten Lehrjahrs Einzelhandelskaufmann/-frau an die zweijährige Ausbildung Verkäufer/-in), wie auch der Anschluss des Vollberufs an eine vorhergehende Berufsausbildung für Menschen mit Behinderung.
- **Ausbildungsbausteine:** Wie in Kapitel 4.8 beschrieben, wurde die Ausbildung mit Ausbildungsbausteinen in TINA nicht umgesetzt.
- **Beschulungsform:** Von 57 Teilnehmenden, für welche uns Informationen vorliegen, kam es in sieben Fällen (12,3 %) zu einem Wechsel der Beschulungsform. Ein Fall wechselte von der Förder- in die Regelberufsschule. Bei sechs Teilnehmenden erfolgte der Wechsel von der Regel- in die Förderberufsschule (vgl. Kapitel 4.7).

⁴² Sinnvolle differenzierende Indikatoren sind darüber hinaus die Art und der Umfang der anschließenden Beschäftigung oder das sich anschließende Einkommen etc. Hierzu ließen sich nicht hinreichend Informationen gewinnen, um Aussagen zu TINA zu treffen.

⁴³ Bei 71 von 74 Teilnehmenden war sechs Monate nach Projektaustritt bekannt, ob sich eine weitere Ausbildung anschloss oder nicht.

5.1.6 Vergleich nach Trägern

Werden für die integrativ beginnenden Ausbildungen die Übergangs-, Abbruch- und Wechselquoten nach Trägern verglichen, zeigt der Träger B eine höhere Quote an Wechseln in weniger intensiv begleitete Ausbildungsformen, dafür aber auch einen größeren Anteil an Abbrüchen als im Träger A (vgl. Tabelle 10). Zugleich liegt die Übergangsquote in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung bei den Teilnehmenden des Trägers B niedriger als bei dem Träger A. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn nur die Fälle mit bekanntem Verbleib nach der Ausbildung betrachtet werden.

Aufgrund der quantitativen Daten könnte fälschlicherweise vermutet werden, dass mit einem stärkeren Fokus auf den Wechsel der Teilnehmenden in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform es zu mehr Abbrüchen und schlussendlich zu einer geringeren Übergangsquote kommt. Da dies den Kern des Modellprojekts TINA betreffe, soll betont werden, dass weder die qualitativen Ergebnisse noch vertiefende quantitative Analysen diese Vermutung decken:

- Den Interviews konnte keine unterschiedliche Haltung der Träger zur Förderung von Übergängen entnommen werden. Die Unterschiede in der Begleitung der Auszubildenden lassen auch nicht darauf schließen, dass hier die Ursachen für die unterschiedlichen Ergebnisse liegen.
- Die Abbrüche sind im Träger B deutlich häufiger, dies ist aber weder durch die Wechsel der Ausbildungsform bedingt noch durch einen höheren Anteil betrieblicher Tage in der Ausbildung. Erstens unterschied sich zwischen beiden Trägern kaum, wie viele Tage die Auszubildenden während der ersten zwei Jahre durchschnittlich im Betrieb lernten.⁴⁴ Zweitens verbrachten Teilnehmende, die ihre Ausbildung abbrachen, im Durchschnitt weniger Tage im Betrieb als andere Teilnehmende.
- Die höhere Übergangsquote des Trägers A kann durch die Nachfrage der Wirtschaft bedingt sein: die Arbeitslosenquote am Standort 1 ist deutlich höher als am Standort 2.⁴⁵
- Aufgrund der fehlenden Möglichkeit abzuschätzen, inwieweit die Beeinträchtigungen der Teilnehmenden an beiden Standorten gleich verteilt waren, kann die höhere Abbruchquote durch die Merkmale der Teilnehmenden bedingt sein.

Die Trägerunterschiede sollten folglich nicht überbewertet werden. Die Gemeinsamkeiten in der Umsetzung von TINA überwiegen.

⁴⁴ Erst ab dem neunten Quartal waren Auszubildende beim Träger B im Vergleich zum Träger A im Durchschnitt deutlich länger im Betrieb.

⁴⁵ Die Arbeitslosenquote lag nach den Angaben der Agentur für Arbeit im Dezember 2017 am Standort 1 bei 3,4 Prozent und am Standort 2 bei 2,1 Prozent.

Tabelle 10: Abbruch-, Wechsel- und Übergangsquoten in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung bei integrativem Start - differenziert nach Träger

Merkmal	Träger					
	Träger A			Träger B		
	Fälle bei Träger	Anzahl*	in %	Fälle bei Träger	Anzahl*	in %
Abbruch	37	8	21,6	26	8	30,8
Übergang in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (bzgl. aller Eintritte)	37	29	78,4	26	18	69,2
Übergang in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (bzgl. Eintritte mit bekanntem Verbleib)	30	29	96,7	23	18	78,3
Wechsel (bzgl. aller Eintritte)	37	12	32,4	26	11	42,3
Wechsel (bzgl. aller Fälle ohne Abbruch)	29	11	37,9	18	11	61,1

* Je nach Zeile Anzahl mit Abbruch, mit Übergang oder mit Wechsel der Ausbildungsform.

Quelle: Begleitforschung TINA; Monitoring; Fälle mit Angaben zum Wechsel der Ausbildungsform, zum Ausbildungsverlauf und zum Übergang in Beschäftigung.

5.2 Entwicklungen im Ausbildungsverlauf

Während sich Sachverhalte wie „Wechsel der Ausbildungsform“, ein erworbener „Ausbildungsabschluss“ oder „Übergang in Beschäftigung“ recht einfach quantifizieren lassen, liegen diesen Erfolgen doch Kompetenzentwicklungen zugrunde, die sich weniger scharf in Zahlen ausdrücken lassen. Bei der Untersuchung dieser (positiven wie negativen) Kompetenzentwicklungen standen deshalb qualitative Analysen von Ausbildungsverläufen methodisch im Zentrum. Sie basieren vor allem auf Fallstudien zu 15 Teilnehmenden von TINA, wurden jedoch in Interviews und Befragungen mit Angaben zu weiteren Auszubildenden ergänzt.

Die unterhalb dieser Wirkungs- bzw. Erfolgsindikatoren liegenden persönlichen Veränderungen sind nicht nur ein wichtiger Bestandteil der Begleitforschung und Mittelpunkt dieses Kapitels, sondern auch ein prägendes Merkmal der Ausbildungsverläufe in TINA, wie dieses Zitat eines/einer Träger-Mitarbeitenden zu einer teilnehmenden Person beispielhaft verdeutlicht:

„[die Person] war für mich ein typischer TINA-Fall. Das war für mich klar. [...] da hat man Entwicklungen gesehen und es konnten Prozesse begonnen, begleitet und auch abgeschlossen werden. [...] Dadurch, dass die Ausbildungszeit ja begrenzt ist, bleiben natürlich auch Prozesse offen, wo man dann hofft, dass die Teilnehmer dann weiter daran arbeiten.“

Vor dem Einstieg in die Fallstudien werden zunächst Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von TINA-Mitarbeitenden im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden präsentiert.

5.2.1 Kompetenzentwicklung der Auszubildenden aus Sicht von Mitarbeitenden

Mitarbeitende, die bestätigt hatten, die individuelle Entwicklungen von Auszubildenden beschreiben zu können, wurden nach der Häufigkeit bestimmter Kompetenzentwicklungen unter den Teilnehmenden gefragt. Konkret lautete die Frage, unter wie vielen der Auszubildenden, zu denen

Kontakt bestand, sich die Kompetenzen in den folgenden Dimensionen deutlich verbessert oder deutlich verschlechtert hätten:⁴⁶

- Motivation
- Belastbarkeit
- Arbeitstugenden
- Personelle Kompetenzen
- Soziale Kompetenzen
- Andere wichtige Kompetenzen

Verständlicherweise haben nicht alle Mitarbeitenden angegeben, dass sich alle diese Kompetenzen bei allen Teilnehmenden deutlich verbessert haben. Dabei muss aber die Situation bei Eintritt in das Projekt berücksichtigt werden, in der auch nicht alle Teilnehmenden für alle diese Bereiche Handlungsbedarf hatten. Die meisten Mitarbeitenden hielten beispielsweise die Motivation der meisten Teilnehmenden schon zu Beginn der Ausbildung für hinreichend (vgl. Kapitel 4.1). In den meisten Fällen hat sich die Motivation anschließend weder deutlich verbessert noch deutlich verändert. Jedoch sind jene Fälle, in denen es zu Steigerungen der Motivation kam, vier bis fünfmal häufiger, als jene Fälle, in denen die Mitwirkungsbereitschaft abnahm.

Ein ähnliches Muster gilt auch für die anderen Kompetenzen. Jeweils rund drei Viertel der Mitarbeitenden geben an, dass sich diese bei einem kleinen oder größeren Teil der Auszubildenden oder bei allen deutlich verbessert hätten. Demgegenüber haben nur wenige Mitarbeitende für die einzelnen Kompetenzen Verschlechterungen (bei einem kleineren oder größeren Teil – nie bei allen) ihrer Auszubildenden beobachten können. Die häufigsten positiven Entwicklungen waren in den Bereichen der Belastbarkeit und den sozialen Kompetenzen festzustellen, gefolgt von personellen Kompetenzen und der Motivation der Auszubildenden. Die geringsten Steigerungen betrafen ihre Arbeitstugenden.

Die Mitarbeitenden wurden auch gefragt, ob sich bestimmte Kompetenzen durch den Übergang in einen Betrieb bzw. während einer betrieblichen Phase noch schneller entwickelt hätten. Eine Hälfte der Befragten verneinte dies. Die andere Hälfte verwies in eigenen Worten auf eine Vielzahl der bereits genannten Kompetenzbereiche. Sie nannten dabei aber meist unterschiedliche Kompetenzen. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass Auszubildende in der betrieblichen Praxis noch einmal besonders profitieren können, wenn auch jeder in unterschiedlicher Weise.

5.2.2 Ausbildungsverläufe in der Querschau von 15 Fallstudien

Die Analyse der 15 Fallstudien konzentrierte sich auf die Frage, inwieweit sich die Teilnehmenden in welchen Kompetenzbereichen persönlich entwickeln. Als Auswertungsraster dienten dabei auch die Bereiche, die in der oben genannten schriftlichen Befragung angelegt wurden.

⁴⁶ Den Mitarbeitenden stand es offen, die verschiedenen Dimensionen inhaltlich für sich zu operationalisieren und auch zu beurteilen, ab wann von einer deutlichen Entwicklung gesprochen werden kann. Der Fragebogen schränkte lediglich ein, dass unter ggf. anderen wichtigen Kompetenzen nicht die Entwicklung berufsspezifischer Handlungskompetenzen zu fassen sei, da der Begleitforschung hierzu die Angaben über erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse vorliegen. Die (wenigen) offen formulierten „anderen wichtigen“ Kompetenzen waren zum einen den vorherigen Dimensionen zuzuordnen (z. B. Konflikt- oder Teamfähigkeit als Ausprägungen sozialer Kompetenz). Zum anderen wurde die Liste von mehreren Mitarbeitenden um sogenannte „lebenspraktische Kompetenzen“ ergänzt (z. B. Interaktion mit Behörden/Ämtern oder Gestaltung lebensalltäglicher Dinge, etwa der persönlichen Finanzen oder des privaten Umfelds).

Im Mittelpunkt standen somit Entwicklungen unterhalb der primären Erfolgsindikatoren „Wechsel der Ausbildungsform“ und „Ausbildungserfolg“.⁴⁷ Ihre Auswertung umfasste neben der Frage, welche Entwicklungen in welchem Ausmaß eintraten oder auch ausblieben, auch die Frage, welche Wirkmechanismen dem zugrunde lagen, z. B. inwieweit sich Kompetenzen in betrieblichen Kontexten besonders ausbildeten und was die Träger dafür taten.

Zentrale Förderbedarfe der Auszubildenden

Das umfangreiche Interviewmaterial zu den einzelnen Fällen (in aller Regel mehrere Interviews mit den Auszubildenden, den Ausbildenden, Mentorinnen und Mentoren bei TINA sowie den Unternehmen) wurde im ersten Schritt dahingehend betrachtet, in welchen Bereichen der größte bzw. zentrale Entwicklungsbedarf der Auszubildenden zu verorten war, um in einem zweiten Schritt auf Entwicklungen in diesem Punkt zu fokussieren. Dadurch wurde der Blick auf das facettenreiche individuelle Entwicklungsprofil, dass im Laufe der Jahre zu jedem einzelnen Teilnehmenden entstanden war, geschärft.

Die individuellen Förderbedarfe, die sich ex post, d. h. zwischen Ausbildungsbeginn und -beendigung, als die jeweils zentralen Entwicklungs- bzw. Problemfelder herausgestellt hatten, verteilten sich von Person zu Person auf verschiedene Kompetenzbereiche, fielen jeweils unterschiedlich problematisch aus und waren teilweise miteinander verknüpft.

Eine Gruppe der in den Fallstudien betrachteten Teilnehmenden zeichnete sich dadurch aus, dass ihre Ausbildungszeit erheblich durch ihre gesundheitlichen, genauer gesagt durch ihre psychischen Beeinträchtigungen, geprägt war. Dabei handelte es sich um Personen mit entsprechenden Diagnosen bzw. Klinikaufenthalten und medikamentöser Behandlung vor und auch während TINA. In diesen Fällen stand die gesundheitliche Stabilität bzw. Belastbarkeit dermaßen im Zentrum des Ausbildungsverlaufes, dass in aller Regel nicht nur Abwesenheiten bzw. Fehltage durch akute Episoden auftraten, sondern die Fortführung oder erfolgreiche Beendigung der Ausbildung zeitweise gefährdet war oder in letzter Konsequenz sogar ein Abbruch stattfand. Mehrere diese Teilnehmenden wiesen nicht nur im Hinblick auf ihre Belastbarkeit, sondern auch in anderen Kompetenzbereichen erhebliche Mängel auf, was insbesondere auf den Bereich der (psycho-)sozialen Kompetenz zutraf. Aber auch personelle Kompetenzen (z. B. Selbstwertgefühl) sowie theoretische und betriebliche Leistungen waren betroffen.

Auch anderen Auszubildenden wurden psychische Beeinträchtigungen diagnostiziert, allerdings gefährdeten diese nicht den Ausbildungsverlauf. Stattdessen handelte es sich eher um individuelle Persönlichkeitsmerkmale, die sich auf bestimmte Kompetenzfelder der Auszubildenden auswirkten. Darunter fielen etwa infantiles Verhalten beim Träger, in der (Förder-)Berufsschule oder in betrieblichen Ausbildungsabschnitten, fehlende Aufmerksamkeits- und Aufnahmespannen sowie Prüfungsängste oder Anpassungsschwierigkeiten, z. B. ausgeprägt in einer überaus geringen Bereitschaft zu betrieblichen Einsätzen bzw. Praktika. Spezifische Förderbedarfe in einzelnen Kompetenzen wiesen auch Personen auf, bei denen der Bedarf nicht dezidiert mit einer diagnostizierten gesundheitlichen Beeinträchtigung zusammenhing, sondern bestimmte Kompetenzen (noch)

⁴⁷ Gleichwohl wurden die Fallstudien auch nach diesen Merkmalen geordnet und gesondert betrachtet, um sie zum einen auf Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten zu untersuchen, und um zum anderen nachzuvollziehen, inwiefern es Überschneidungen zwischen den Kompetenzentwicklungen sowie dem Grad der Ausbildungsunterstützung (integrativ, betriebsnahe, kooperativ, betrieblich) und dem Ausbildungsausgang gab. Damit reicht die Analyse der Fallstudien in diesem Punkt über eine rein deskriptive Darstellung der Kompetenzentwicklung hinaus.

nicht hinreichend ausgebildet waren, etwa soziale Kompetenzmängel (z. B. im Sinne von Autoritätsproblemen) oder fehlende personelle Kompetenz (z. B. durch geringes Selbstbewusstsein oder mangelnde Ernsthaftigkeit/kindliches Verhalten).

Nur bei einzelnen Auszubildenden gab es Vorbehalte gegen die Ausbildung als solche, weil andere Karriereformate oder Ausbildungsberufe vor oder nach Ausbildungsbeginn präferiert wurden und somit ein größeres Motivationsproblem bestand. Ebenfalls waren Fälle selten, in denen festgestellte kognitive Beeinträchtigungen die theoretischen, praktischen und betrieblichen Leistungen massiv herausforderten und somit für den Ausbildungsverlauf prägend waren.

Kompetenzentwicklungen in den zentralen Förderbedarfen

Von den 15 Auszubildenden beendeten 13 ihre Ausbildung erfolgreich. Dabei ist zu beachten, dass Fallstudien bei einem frühen Abbruch faktisch auch nicht fortgeführt werden konnten. Die umgesetzten Fallstudien sind somit nicht repräsentativ. Darunter befanden sich sechs Auszubildende, die (zumindest zeitweise) von der integrativen Ausbildung in eine betriebsnahe oder kooperative Ausbildung wechselten. Vier weitere Personen waren bereits kooperativ gestartet und schlossen ihre Ausbildung auf dieser Stufe ab. Drei Auszubildende absolvierten ihre Ausbildung komplett in der integrativen Phase.

Bei etwa jedem zweiten Auszubildenden der Fallstudien ließen sich Verbesserungen oder sogar deutliche Verbesserungen hinsichtlich des individuell zentralen Förderbedarfs verzeichnen. Bei Personen mit deutlichen Kompetenzentwicklungen scheinen diese erheblichen Fortschritte elementar zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss beigetragen zu haben. Die beiden folgenden Zitate, in denen diese Entwicklungen sogar mit einer gewissen Überwältigung von den Beteiligten zum Ausdruck gebracht wurden, sollen dies veranschaulichen:

Eine teilnehmende Person über sich selbst:

„Also ich habe nicht gedacht, dass ich das alles schaffe hier. Weil ich ja in meiner vorherigen Ausbildung gescheitert bin und jetzt dachte ich wieder: „Ich scheitere jetzt wieder.“ Aber, dass ich das jetzt so gut geschafft hab, hätte ich nicht gedacht.“

Eine beteiligte Fachkraft von TINA über die positive Entwicklung einer Auszubildenden:

„Also das hätte ich nie gedacht, muss ich ganz ehrlich sagen so. Im ersten Lehrjahr und im zweiten habe ich mir gedacht: „Oh Gott, wie wird das mal?“ Und das hat sich so langsam abgezeichnet. [...] und jetzt spürt man so richtig [die positive Veränderung]. also das ist schon sehr gut gelungen finde ich.“

Insbesondere bei Teilnehmenden, deren zentraler Bedarf war, eine psychische oder im weiteren Sinne gesundheitliche Stabilität zu erreichen, traten zudem deutliche Kompetenzzuwächse auch in anderen Bereichen ein. Offensichtlich da die dort vorhandenen Potenziale nicht länger negativ überlagert wurden. Zugleich bestanden unter diesen Personen stärker als bei anderen Personen Ängste, doch wieder Entwicklungsrückschritte zu erleiden, in denen „es wieder richtig eskaliert (...), ich kann es echt nicht sagen. Ich weiß ja nicht, wie die Zukunft wird“ (Auszubildender).

Die Entwicklungen in den zentralen Förderbedarfen fielen nicht bei allen Personen so deutlich bzw. subjektiv überwältigend aus. Selbst in einigen Fällen, in denen die erfolgreiche Absolvierung

der Ausbildung erreicht bzw. die entscheidende Ausbildungsschwelle gerade noch überschritten wurde, konnten manche Kompetenzen nicht vermittelt werden, die für spätere Übergänge in Beschäftigung relevant sind. Mitarbeitende von TINA legten an einem Beispiel umfangreich dar, wie die theoretische und fachpraktische Qualifizierung der Person überhaupt nur bis zu einem gewissen Punkt möglich war, da man schlichtweg die „kognitive Grenze“ der Person erreicht habe. „Was da die Leistungsfähigkeit und die Lernfähigkeit angeht, ist [die Person] einfach an der Grenze angekommen, das wird [sie/er] nicht mehr dazulernen“. Auch wurde an diesem Beispiel ausgeführt, dass trotz Ausbildungserfolg zusätzlich Schwierigkeiten „im Sozialverhalten, im Umgang mit Menschen, im Umgang mit Kollegen, [...] Nähe und Distanz [...] [bestünden]. Das beherrscht [Name Person] nicht.“

Für die Fallstudien, bei denen rückblickend keine nennenswerten Fortschritte in den zentralen Förderbedarfen zu verzeichnen sind, bedeutet dies nicht immer im Umkehrschluss, dass die für den Ausbildungserfolg oder den Wechsel der Ausbildungsform notwendigen Kompetenzen fehlten. Stattdessen bestanden bei einigen dieser Teilnehmenden schon vorab keine großen ausbildungsgefährdenden Hemmnisse. Dabei handelte es sich insbesondere um Kompetenzbereiche, die eher für betriebliche Zusammenhänge relevant waren und im Betrieb zu entsprechenden Problemen führen können, etwa in Gestalt gering oder schlecht ausgeprägter Arbeitstugenden (Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit etc.), Motivationsprobleme oder geringer sozialer Kompetenzen (z. B. auch nach Ende der Ausbildung bestehende Autoritätsprobleme oder infantiles Verhalten). In derartig gelagerten Fällen blieb ein erfolgreicher Ausbildungsverlauf auch dann möglich, wenn sich eine Person in ihrem zentralen Förderbedarf nicht sonderlich bewegte oder sogar verschlechterte. Gleichwohl ist anzunehmen, dass dies im späteren Berufsleben zu größeren Problemen führen kann, wie eine Fachkraft für eine teilnehmende Person antizipiert, die sich nicht wie gewünscht entwickelt hatte: „[Name Person] bringen wir natürlich unter, [...] auf jeden Fall [...] weil der Arbeitsmarkt [das hergibt], nach der Ausbildung bringen wir ihn in Arbeit unter. Die Frage ist, wie lange er es durchhält.“

In solchen Fällen waren weniger die Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden für den erfolgreichen Ausbildungsverlauf entscheidend, sondern die organisatorischen bzw. maßnahmebezogenen Merkmale von TINA. Zwei Auszubildende führten dies an unterschiedlichen Punkten aus, zum einen im Hinblick auf die Möglichkeit, die betriebliche Zusammenarbeit gefahrlos aufzukündigen, und zum anderen die flexible Gestaltung der Präsenzpfllichten beim Träger:

„Also, jetzt für die Ausbildung, das Praktikum war natürlich wichtig für die Ausbildung, aber ich habe mir halt gedacht, wenn es mir nicht gefällt, oder wenn da wieder irgendetwas vorfallen würde, habe ich mir auch gedacht, warum sollte ich mich dann da durch quälen. Dann könnte ich mir auch noch ein anderes Praktikum suchen. Und ich glaube, das hat mich dann auch ein bisschen so durchgebracht, so wenn jetzt irgendetwas wäre, dass ich da nicht bleiben muss, weil so kann mich halt auch keiner zwingen.“

„Mir ging es ja selbst sehr oft psychisch sehr schlecht. Und da hat mich [Name des Trägers] sehr unterstützt. Die haben mir die Chancen gegeben, immer wieder zu sagen,

'Ok, dann komm heute ein bisschen später, mach dir deine Ruhe, damit du nachher ordentlich in den Tag starten kannst und wir dir ordentlich Inhalte vermitteln können'. Das hätte auch gar nichts gebracht, dass ich mich da rein zwänge [...] das war wirklich eine der größten Unterstützungen, auch die Unterstützung, die ich wirklich gebraucht hatte. Ohne das hätte ich die Ausbildung wahrscheinlich nicht gemacht.“

Am Beispiel des folgenden Zitats einer TINA-Fachkraft zeigt sich jedoch, dass von professioneller Seite teilweise nicht zu den identifizierten Förderbedarfen durchgedrungen werden konnte. An Förderbedarfen der Auszubildenden zu arbeiten, setzt auch eine individuelle Offenheit oder Kompetenz zur Mitwirkung seitens der Auszubildenden voraus:

„So versucht man halt, das irgendwie [der Person] mit Fingerspitzengefühl näher zu bringen. Weil, wir haben ja auch trotzdem gewusst, wenn man ihm zu nahe kommt und in die Zange nimmt, was auch mal vorkommt, klar, dann blockiert er. Dann geht er, rennt raus, heult, haut ab. Also das war halt immer so die Aufgabe. Manchmal auch sehr mühsam, weil man nicht durchdringt immer natürlich. [...] und wenn wir gesagt haben, ‚Mensch [Name Person], das hat nicht funktioniert‘, [...] dann war zum Teil das Gespräch schon beendet. Also Förderpläne in Form von einer Diskussion oder dass man jetzt mit jemandem offen ins Gespräch geht und sagt, ‚Du, schau her, wie sieht es aus, siehst du das auch so, oder siehst du das anders?‘ war eher schwierig.“

Einzelne Auszubildende berichteten dahingehend, dass sie Entwicklungsaufgaben zumindest angenommen hätten und sie sich im Anschluss an die Ausbildung, sprich im Berufsleben auf diesen Gebieten weiterentwickeln wollten:

„Ja wie gesagt, jeder Jugendliche muss daran arbeiten, an seiner Laune, du kannst jetzt nicht im Verkauf, kannst du halt nicht, auf Deutsch gesagt, der größte Assi sein und jedes Mal Kunden blöd anmachen, das kommt nicht gut. Und so war es dann manchmal aber bei mir im [Name Betrieb]. Du musst einfach nur schauen, dass man sich zusammenreißen kann, dass man sich sagt: ‚Jetzt will ich es im Leben anders machen, jetzt will ich das ändern.‘ Und wenn man dann den Weg einschlägt, funktioniert das auch.“
(Auszubildender)

Nur in zwei Ausnahmefällen zeichnete sich der Ausbildungsverlauf dadurch aus, dass elementare Kompetenzentwicklungen ausgeblieben waren – und die Ausbildung folglich ohne erfolgreichen Abschluss endete. In einem Fall erreichten die beeinträchtigenden Merkmale akut ein Niveau, dass TINA über einen längeren Zeitraum an Grenzen der Einflussnahme stieß. Alternativ schien hier ein anderes Maßnahmeformat (etwa eine medizinische Rehabilitation oder eine psychotherapeutische Behandlung) als sinnvolle Option. In einem anderen Fall wurde der zentrale Unterstützungsbedarf von den Verantwortlichen nicht als dermaßen ausbildungsgefährdend erkannt und blieb über einen längeren Zeitraum unbearbeitet. Dabei hätte es sich nach Ansicht der Verantwortlichen bei TINA aber um einen absolut untypischen Fall gehandelt. In beiden Fällen überlagerten diese problematischen Momente die ansonsten positiv herausstechenden Eigenschaften und Entwicklungen beider Auszubildenden. Zwei Zitate von Mitarbeitenden des Trägers vor dem jeweiligen Ab-

bruchzeitpunkt veranschaulichen, dass damals die vorhandenen Kompetenzen den Eindruck dominierten: „Es war eigentlich ziemlich schnell klar [...], dass man also, mit [ihm] wird es am besten gelingen [ihn] in einen Betrieb reinzukriegen. Die anderen, da waren wir nicht so überzeugt, weil die waren halt einfach schwächer“ und „[Der Person] fehlt nichts so weiter, also er ist intellektuell vielleicht der fitteste, [...] einer der fittesten, die wir je gehabt haben als [Name Beruf]. [...] [Die Person] ist im Kopf fit und ist praktisch fit, ist technisch fit. Es ist die Psyche.“

Mechanismen der Kompetenzentwicklung

In einer Gesamtschau über die Fallstudien zeigte sich, dass die Entwicklungsprozesse (positiv oder auch negativ) sehr individuell waren. Bei manchen Teilnehmenden zeigte sich, dass die Kompetenzentwicklung stark abhängig an Schlüsselereignisse geknüpft war, welche mehr oder weniger steuerbar waren. Darunter fielen z. B. die Bereitschaft zur Annahme medizinischer Unterstützungsangebote parallel zur Teilnahme an TINA oder negative private Ereignisse. In den Interviews mit Fachkräften finden sich Folgen solcher Schlüsselereignisse in Formulierungen wie z. B. „Danach war so eine Schwelle überschritten“ oder „Da ist [er/sie] einfach so in ein depressives Loch reingefallen.“ Es konnte sich dabei auch um zufällige Mikroereignisse handeln, die erhebliche Auswirkungen auf diverse Kompetenzbereiche hatten. Ein Auszubildender gab an, nach dem personellen Wechsel der betrieblich Vorgesetzten „überall besser geworden“ zu sein.

Die Bedeutung bestimmter Zeitpunkte oder Ausbildungsabschnitte konnte von den Verantwortlichen teils auch antizipiert und für die aktive Intervention genutzt werden:

„Und dann gab es dieses [...] Praktikum. Das war dann so ein Punkt, wo sich alles gedreht hat. Das war das erste Mal, das er Realität geschnuppert hat und sofort abbrechen wollte. Aber wir haben gesagt, zieh das jetzt durch. Wir haben ihm jetzt so viele Wünsche erfüllt, jetzt wünschen wir uns, dass er das durchzieht. Und das hat er dann gemacht. [...] dann ging es eigentlich immer bergauf.“

Die besonders hohe Relevanz betrieblicher Abschnitte für die persönliche Entwicklung der Auszubildenden konnte an mehreren Fallstudien nachvollzogen werden. Ohne diese Fälle jeweils im Detail zu illustrieren, lassen sie sich in vergleichender Perspektive entlang zweier Dimensionen systematisieren: zum einen anhand der Frage, inwiefern die Mitarbeitenden beim Träger den Übergang in den Betrieb bzw. in ein Praktikum mittels gezielter Kompetenzentwicklungen vorbereiteten oder zumindest Versuche hierzu unternahmen. Zum anderen unterschieden sich die Fälle dahingehend, in welchem Umfang und auf welche Weise die Träger die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsbeziehung zwischen Auszubildenden und den Verantwortlichen in den Unternehmen prägten und intervenierten.

Eine unter den Fallstudien mehrmals vorzufindende Ausprägung der ersten Dimension (Arbeit an den Kompetenzen zum Übergang in den Betrieb) lässt sich mit Begriff „Stufenmodell“ umschreiben. Bestimmte Kompetenzentwicklungen wurden in diesen Fällen auch über einen Zeitraum von mehreren Ausbildungsjahren gezielt vorangetrieben (z. B. durch spezielle Trainings beim Träger und durch Erprobungspraktika), ehe die Auszubildenden von einer integrativen in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform wechselten. Im folgenden Zitat wird ein Fall beschrieben, in dem eine Auszubildende über ein besonders geschütztes „Mini-Praktikum“ (ein Praktikumstag pro Woche) über einen langen Zeitraum an einen betrieblichen Arbeitseinsatz herangeführt wurde:

„Da hat man gewusst, das ist ein Rahmen und einfach eine gute, ruhige Umgebung, jetzt nicht viel Trubel, nicht viele Leute [...] Da haben wir ganz behutsam angefangen. Das glaube ich war der richtige Weg. Also das war einfach Schritt für Schritt und einfach sich entwickelnder Prozess einfach und mit Unterstützung vom sozialen Kompetenztraining und alles zusammen war das glaube ich dann einfach der Grund für den Erfolg.“

In einem anderen Fall erfolgte eine zweimonatige Vorbereitungszeit auf ein zweiwöchiges Praktikum. Verbunden war damit eine möglichst optimale Passung zwischen den Kompetenzen des Auszubildenden und den Bedarfen des Betriebes herzustellen:

„Wir haben [den Auszubildenden] mental darauf vorbereitet. [...] Dann hat er auch wirklich gesagt, ja das macht er mit. Und das hat er auch gemacht. Er war auch ein paar Mal kurz vor dem Explodieren. Aber wir haben halt nicht lockergelassen und dann ging es ins Praktikum.“

Diese Fälle kulminierten dann in der Frage, wie sie ein Ausbildungsverantwortlicher für einen Teilnehmenden stellte: „Inwieweit könnten wir jetzt probieren, den in die freie Wirtschaft zu integrieren?“. Die Verläufe waren dabei nicht unbedingt linear, sondern auch diskontinuierlich bzw. schwankend. Die Durchlässigkeit des TINA-Projekts verlieh den Beteiligten Sicherheit, die den Auszubildenden zugleich das Selbstvertrauen gab, Wechsel der Ausbildungsform zu antizipieren und zu wagen.

Daneben standen Fallstudien, in denen diese Vorbereitung auf betriebliche Phasen nicht im Mittelpunkt standen, sondern eher zur frühzeitigen Identifizierung von Kompetenzmängeln beitrugen und teilweise in einer Zurückstufung der Ausbildungsvariante mündeten. So startete beispielsweise eine Person in der kooperativen Ausbildungsform in zwei Betrieben. Fehlende Schlüsselkompetenzen im Verhalten und im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten waren dann aber ausschlaggebend für den Wechsel in die integrative Form. Bereits frühzeitig wurde festgestellt, die Person wäre „vom Grundsätzlichen her wie ein Kind [...] und es ist die Frage: Wie schafft er diesen Weg zu gehen, einfach bissl reifer, sich erwachsener zu verhalten?“ Nach einem erneuten kurzzeitigen Wechsel in die betriebsnahe Variante und einem erneuten Scheitern an den Anforderungen des Unternehmens wurde die Ausbildung dann erfolgreich in der integrativen Form beendet.

Im Hinblick auf die zweite Dimension (Intervention der Träger in die Gestaltung der betrieblichen Arbeitsbeziehung zwischen Auszubildenden und Verantwortlichen im Unternehmen) waren manche Fallstudien davon geprägt, dass die Träger merklich in Arbeitsstrukturen und -prozesse eingriffen – vorausgesetzt, sie verfügten über einen entsprechenden betrieblichen Ansprechpartner, der sich bereit erklärte, dies zuzulassen:

„Dort [im Unternehmen] war [die vorgesetzte Person] für [die Auszubildende] zuständig. Und die wurde natürlich schon von uns gebrieft auf das Ganze, aber da muss man natürlich auch sagen, [...] die hat das auch schon sehr im Gespür. Also solche wirklich ängstlichen Fälle, wie gehe ich mit denen um, was kann ich von denen fordern, was

kann ich nicht von denen fordern? Da ist die echt, die wäre bei uns im Haus auch wichtig, wenn sie sowas machen würde, die hat das echt irgendwie im Blut [...] Und vor allem, was kann ich [gemeint ist die vorgesetzte Person] zur Bewältigung dieser Probleme auch machen? Also nicht zu sagen, die haben jetzt das Problem, müssen sie damit fertig werden, sondern wirklich schauen, was können wir dagegen machen und scheinbar haben die auch die Möglichkeit im Haus, da sehr flexibel zu reagieren. Ist ja auch nicht immer so, dass man sagt, da haben die Möglichkeit überhaupt.“

In anderen Fallstudien hatten die betrieblichen Ausbildungsabschnitte eher den Charakter eines autarken Systems, die jeweilige Arbeitsbeziehung vor Ort im Betrieb wurde also weder vor noch während des Praktikums seitens des Trägers wesentlich mitgestaltet. Darunter waren nicht nur (aber auch) Fälle, in denen sich die Kompetenzen nach Ansicht der Teilnehmenden und auch der Verantwortlichen der Träger eher begrenzt entwickelten und die persönlichen Entwicklungen stärker in Zusammenhang mit Interventionen beim Träger gebracht wurden.

Verallgemeinerbare Aussagen über besonders wirksame Mechanismen zur Kompetenzentwicklung lassen sich somit nicht treffen. Viel eher zeigt sich anhand der Fallstudien, dass die Träger zusammen mit Auszubildenden, Unternehmen und auch unterstützenden Netzwerken (über Beratungsstellen, gesundheitliche Dienste bis hin zu den Familien der Auszubildenden) in TINA ein individuelles Setting an Interventionen erstellen konnten, dass in nahezu allen Fällen den erfolgreichen Ausbildungsabschluss gewährleistete.

5.2.3 Exemplarische Vertiefung beschriebener Zusammenhänge an einer Fallstudie

Das nachfolgende ausführliche Fallbeispiel veranschaulicht das komplexe Zusammenspiel von betrieblichen und TINA-seitigen Interventionen, wobei auch externe Rahmenbedingungen zum Erfolg des Auszubildenden beitrugen (vgl. Textbox 9). Eine genaue Quantifizierung, wie viel TINA zum Erfolg beigetragen hat, ist nicht möglich. Dass ein wesentlicher Teil auch der Begleitung durch TINA zugerechnet werden kann, wird deutlich. Der Ausbildungserfolg und Übergang in Beschäftigung wurde erreicht. Der Wechsel in eine betriebliche Ausbildung gelang nicht, aber eine kooperative Ausbildung konnte durch Begleitung des Trägers sichergestellt werden.

Textbox 9: Fallbeispiel zu Wirkfaktoren

Persönliche Informationen

- Geboren 1995, männlich, während der Ausbildung wohnhaft bei den Eltern.
- Als primäre Behinderung gilt eine Rechenschwäche, er gilt als lernbehindert und entwicklungsverzögert, als eher introvertierter Typ, der „Sachen in sich hineinfresse“ (Mentorin).
- Aufgrund der Lernbeeinträchtigungen falle es dem Teilnehmenden schwer, gewisse Routinen zu entwickeln und er vergesse immer wieder bestimmte Sachen, was in der Arbeitswelt ein besonderes Arbeitshemmnis darstelle: „Die Firma hat die Baustelle und ihre Kalkulation und jetzt muss man die Tätigkeit der Person schon wieder erklären.“

Ausbildungsverlauf und Verbleib

- Dreijährige Ausbildung zum Maler und Lackierer.
- Ausbildung durchgehend in kooperativer Form, bei verschiedenen Unternehmen.

- Durchgehend in der Förderberufsschule.
- Durch Zwischenprüfung gefallen, aber Ausbildung regulär und erfolgreich abgeschlossen.
- Nach dem Projekt nicht vom ausbildenden Betrieb übernommen. Das Unternehmen hatte im Interview nach der Zwischenprüfung als Bedingung für eine Übernahme genannt: „Wenn man ihm noch die Geschwindigkeit reinbringt. Das ist eigentlich das ausschlaggebende. Er muss schnell werden, schnell und ein bisschen sauberer. Und dann kann ich ihn behalten. Weil ich sage mal: jeder Mitarbeiter muss halt irgendwo sein Soll erfüllen.“
- Nach Angaben der Mentorin hat sich der Teilnehmende nach der Ausbildung über eine Zeitarbeitsfirma eine Beschäftigung gesucht, zudem auch noch für den Winter, was im Berufsfeld Maler und Lackierer nicht unproblematisch sei, sozusagen eine anzuerkennende Leistung. Für die Mentorin ein Ausdruck dafür, dass sich der Teilnehmende „gut entwickelt“ habe.

Einfluss auf Entwicklungen des Auszubildenden im Kontext der Lernortkooperation

- Handlungsbedarf: Im Laufe der Ausbildung kam es zu sich häufenden Problemen zwischen Auszubildenden und den Mitarbeitern des Betriebs. Gründe hierfür waren aus der Sicht des Firmenchefs und der Mentorin die Persönlichkeit des Auszubildenden (sehr schüchtern, zurückhaltend, ruhig), die teilweise unmotiviert sowie uninteressiert wirke. Des Weiteren vergesse er erklärte Arbeitstätigkeiten/-aufträge häufig. Dies führte für Kollegen zu einem Mehraufwand. Beide Aspekte führten auf betrieblicher Seite sukzessive zu einem negativen Bild. Gleichzeitig übertrug sich dieses Negativbild auf seine Arbeitsleistung und psychische Verfasstheit. Seine zurückhaltende Art verstärkte sich und er wurde noch unsicherer in der Fachpraxis.
- Förderliche Aspekte zur Lernortkooperation von Träger und Betrieb in der Schilderung der Mentorin: „Und da muss ich auch sagen Hochachtung vor dem Betrieb. Weil der sich viel Zeit genommen hat. Wir sind auf die Baustelle und haben uns den Arbeitsplatz [...] angeschaut und gemeinsam überlegt: Was kann er machen, dass er ein Erfolgserlebnis hat? Der Betrieb ein Erfolgserlebnis und sagt: ‚Wir machen das mit ihm weiter‘. Und auch so, dass der Teilnehmer das realisiert: [...] Ich denke, das ist schon etwas [...] TINA-spezifisches, dass man das [...] hier im Stützunterricht dann auch aufgreift [...] oder auch seine Erlebnisse im Betrieb so ein bisschen dann verarbeitet, auch hier. Und dass auch ein Betrieb natürlich viel, viel kooperationsbereiter sein muss. Der dann auch manchmal sagt: ‚Ich habe nicht die Zeit mich mit euch eineinhalb Stunden lang zu unterhalten.‘ Und da muss dann natürlich trotzdem ein ganz engmaschiger Austausch sein. Oder auch der Vater vom [Auszubildenden] war dann mal eingebunden, der dann gesagt hat: ‚Naja, wenn dann mein Sohn zu viel Druck hat, dann erhöhen sich wieder die Krankheitszeiten.‘ Also da muss man dann da auch gucken: Oh, jetzt wird der schon wieder krank. Ja, könnte denn was sein? Also da muss man, denke ich, viel intensiver hinblicken und dann auch schon dann noch mal intensiver reagieren.“
- Kooperative Planung der Aufgabengestaltung in mehreren Wellen: Im Rahmen der Lernortkooperation planten Betrieb und Träger zunächst durch gleichbleibende Arbeiten die Defizite des Auszubildenden zu kompensieren. Vereinbart wurde, dass über einen länge-

ren Zeitraum z. B. das Streichen von Fassaden zentraler Aufgabenbereich des Auszubildenden ist. Damit sollte zum einen erreicht werden, dass der Auszubildende die damit verbundenen Arbeitsabläufe internalisiert und nicht wieder vergisst. Auf der Basis sei es für ihn eher möglich, neue Tätigkeitsfelder zu erlernen und seine Fachkompetenz zu steigern. Zum anderen sollten die Fachkräfte des Betriebs hierdurch entlastet werden. Die skizzierte Intervention führte schlussendlich nicht zu dem erwarteten Entwicklungsfortschritt. Vielmehr resultierten aus den monotonen Aufgaben eine fehlende Identifikation mit dem Betrieb und fehlende Arbeitsmotivation (so der Auszubildende). Hinzu kamen wiederholte, für den Auszubildenden nicht nachvollziehbare Auseinandersetzungen mit einem Vorarbeiter, der „halt zu viel Stress geschoben hat“. Es folgten erneute Betriebsbesuche der Mentorin zu Beginn des 2. Lehrjahres, bei denen die Mentorin, ein Ausbilder des Trägers, der Vorarbeiter und der Auszubildende darüber reflektierten, inwieweit Verhalten und Arbeitsleistung des Auszubildenden zu erklären sind, inwieweit die Tätigkeitsbereiche abwechslungsreicher gestaltet werden können und inwieweit die Beziehung zum Vorarbeiter zu verbessern ist.

- Partielle Erfolge bei angestrebten Entwicklungen: Laut dem Betriebsinhaber sei anschließend ein deutlicher Wandel im Verhalten und in der Arbeitsleistung erkennbar. Er sei „viel offener“, „spricht auch“, wird in seinen Arbeitstätigkeiten sicherer, habe „mehr Motivation“, „mehr Selbstbewusstsein“, „arbeitet schneller (und) macht nicht mehr so viele Fehler wie früher“ (Betriebsinhaber). Allerdings müsse man immer noch einen stetigen Blick auf die Tätigkeiten richten, um Fehler zu vermeiden. Des Weiteren könne man ihn auf der Baustelle noch nicht selbstständig arbeiten lassen, so der Betriebsinhaber. Auch aus der Perspektive des Auszubildenden kam es zu positiven Veränderungen. Er fühle sich selbstsicherer, die Beziehung zum Vorarbeiter sei besser bzw. dieser „viel ruhiger geworden (...) und jetzt passt eigentlich alles wieder.“ Insgesamt ist Auszubildende allerdings ambivalent zur Ausbildungssituation eingestellt: „Ich möchte, dass ich weniger ausgenutzt werde, sondern mehr was gelernt bekomme. Ich bekomme halt wenig. Die zeigen mir ein paar Sachen und dann sagen die: ‚Geh weiter abkehren oder abkleben und so‘“ (Auszubildender).
- Unterschiedliche Einschätzungen zu Einflussfaktoren: Gründe für die Verbesserung seiner Ausbildungssituation sieht der Auszubildende in den geführten Gesprächen mit Trägerakteuren und dem Vorarbeiter. Für die Mitarbeitenden des Trägers ist der ausschlaggebende Aspekt für die Weiterentwicklung des Auszubildenden zum einen die Offenheit und Bereitschaft des Betriebs zur Kooperation und zum anderen die „aufsuchende (sozialpädagogische) Arbeit“ (Mentorin). Beides habe zur Realisierung einer engen Kooperationsbeziehung beigetragen, die spürbaren und nachhaltigen Effekt auf die Weiterentwicklung des Auszubildenden gehabt habe. „Beim [Auszubildenden] ist es oft so, dem wird sein Verhalten als Bockigkeit oder Böswilligkeit ausgelegt, was aber gar nicht so ist. Sondern aufgrund dessen, dass der dann jetzt zum Beispiel nicht sagen kann: ‚Mensch, jetzt lass mich doch halt in Ruhe.‘ Oder der Vorarbeiter hat gesagt: ‚Also stell dich halt mal als Mann hin und sei da mal so.‘ und die haben dem sein Verhalten ganz anders gedeutet und der [Auszubildende] aber umgekehrt genauso, weil der denkt sich: ‚Mensch, die piesacken mich.‘“

und das ist so aber ein ganz normaler so fast so männlicher Autoritätskonflikt war es eigentlich. und wo alle Seiten offen sein müssen und sagen müssen: ‚Wir setzen uns zusammen.‘ Also es war schon für [den Auszubildenden] eine unwahrscheinliche Aufgabe, dass er da mal Auge in Auge mit dem Vorarbeiter redet und wir sind dabei und er hört es sich an und der Vorarbeiter hört sich seine Sicht an und reagiert aber dann ganz normal“ (Mentorin). Der Betriebsinhaber schätzt die ausschlaggebenden Gründe hingegen anders ein. Nach seiner Einschätzung lag die positive Entwicklung weniger an der Unterstützung des Trägers und mehr daran, dass der Auszubildende seit kurzem in einem Boxverein sei, er evtl. eine Freundin habe und er einfach älter geworden sei – er könne aber auch nicht recht einschätzen, was seitens des Trägers gemacht würde.

5.3 Erfolgsfaktoren

Nachfolgend sollen die förderlichen Aspekte bzw. Bedingungen für die Entwicklung der Auszubildenden und damit für deren Wechsel in eine höhere Ausbildungsform im TINA-Kontext dargestellt werden. In einem ersten Schritt werden übergeordnete förderliche Rahmenbedingungen skizziert, die mit der Entwicklung der Auszubildenden korrespondieren und damit einen Wechsel in eine höhere Ausbildungsform positiv beeinflussen (können). Die Beschreibung der konkreten Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext pädagogischen, methodischen und strukturellen Arbeitens zur Forcierung von Übergangserfolgen schließt sich an. Anschließend werden verschiedene Aspekte und Bedingungen dargestellt, die Entwicklungsfortschritte und damit den Wechsel in eine höhere Ausbildungsform behindern können.

Förderliche Rahmenbedingungen für Übergangserfolge

Ob ein Modellprojekt wie TINA die angestrebten Ziele erreicht, hängt nicht nur vom pädagogischen Handeln an den verschiedenen Lernorten ab, sondern in einem wesentlichen Umfang auch von Rahmenbedingungen, die sich dem Einfluss der Träger und anderer Projektakteure entziehen. Nachfolgend soll auf einzelne Aspekte der Rahmenbedingungen eingegangen werden, die aus Sicht der Träger relevant waren und sind:

- Der Arbeitsmarkt in den Regionen, in denen TINA umgesetzt wurde, zeichnet sich durch einen Fachkräftemangel in vielen Branchen aus. Dadurch steigt der Bedarf an Auszubildenden. Teilweise wird davon gesprochen, dass sich Auszubildende in manchen Branchen „den Arbeitsplatz aussuchen können“ (Mentor). Dies sei „ja auch das Gute für unsere Azubis, die bekommen ihre Chance“ (Ausbilder). Der große Fachkräftebedarf führt u. a. dazu, dass die Betriebe z. T. auch Jugendliche und junge Erwachsene ausbilden, die bisher eher zur Zielgruppe geförderter Berufsausbildung gehörten. Im Ergebnis ist es für Modellprojekte wie TINA schwieriger geworden, die passenden Teilnehmenden zu identifizieren.
- Hinsichtlich der regionalen Wirtschaftsstruktur hat es sich als förderlich herausgestellt, wenn möglichst viele Betriebe soziale bzw. gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen. Darüber hinaus sollten diese Betriebe Offenheit für einen wechselseitigen Austausch zeigen. Damit ist die Bereitschaft und Kompetenz verbunden, sich bei Problemstellungen mit dem Auszubildenden an den Mentor zu wenden und Expertise sowohl einzufordern als auch anzunehmen. Die Betriebe sollten eine „bestimmte Art von Struktur und so ein bestimmtes Verständnis für den Einzelnen und seine [...] Einschränkung [haben]. Also das muss auf Seiten des Betriebes

da sein. Und die Betriebe müssen dann schon auch immer relativ viel reflektieren, finde ich“ (Mentorin).

- Die grundsätzliche Bereitschaft von Betrieben zur Übernahme in ein (versicherungspflichtiges) Beschäftigungsverhältnis wird übereinstimmend als Grundvoraussetzung für die Realisierung von Übergangserfolgen in die kooperative und betriebliche Ausbildungsform angeführt. Diese Bereitschaft korrespondiert eng mit den Entwicklungen am regionalen Arbeitsmarkt.
- Die räumliche Nähe von Träger und (Praktikums-)Betrieb, um kontinuierliche und im Bedarfsfall schnelle Beratung und Unterstützung anbieten zu können, wird insbesondere bei Auszubildenden mit psychischen Problemstellungen als wichtig erachtet. Die räumliche Nähe der Lernorte schließt als Rahmenbedingung den Lernort Berufsschule mit ein. Generell bieten wohnortnahe oder sozialraumorientierte Angebote günstige Rahmenbedingungen.
- Zu den Rahmenbedingungen zählen die Träger auch die Gestaltung des Auswahlprozesses der Teilnehmenden des Modellprojekts. Die Identifizierung und Auswahl geeigneter junger Menschen ist eine komplexe förderrechtliche und förderpädagogische Aufgabe, die nur unter kollegialer Beteiligung aller Projektakteure und der potenziellen Teilnehmenden verlaufen sollte. Für einen so angelegten Auswahlprozess muss zwischen den Beteiligten ein geeignetes Verfahren vereinbart werden. Die beruflichen Schulen sind möglichst einzubinden. Der Auswahlprozess muss eine erste und grundlegende Passung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden und Anforderungen des Modellprojekts gewährleisten. Dies wird von den Trägern als Voraussetzung für eine positive Weiterentwicklung des Teilnehmenden im Rahmen von TINA herausgestellt.
- Als förderliche Rahmenbedingung sehen die Träger auch die Identifikation der Teilnehmenden mit der Maßnahme und dem Träger. Dieser Aspekt – eng mit ihrer Auswahl verbunden – wird als förderlich für Entwicklungsfortschritte der Auszubildenden angesehen. Damit sei verbunden, dass die Auszubildenden den Übergang vom vorherigen Lebensabschnitt, meist der Schule, in den neuen Lebensabschnitt Ausbildung/Beruf emotional verarbeiten und sich mit den Trägerstrukturen sowie mit den Möglichkeiten der Maßnahme vertraut machen können. Die Träger haben durch ihr pädagogisches Handeln die Möglichkeit, die Identifikation der Teilnehmenden mit der Maßnahme und dem Träger (weiter) zu entwickeln.

Die Erhebungen bei den verschiedenen Trägerakteuren (Mentorinnen und Mentoren, Auszubildende, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Stützlehrkräfte usw.) haben neben einem klassischen Verständnis von Rahmenbedingungen allerdings auch Hinweise darauf geliefert, dass die pädagogisch Mitarbeitenden unter „Rahmenbedingungen“ eher die Rahmenbedingungen ihres pädagogischen Handelns verstehen und sich unter diesem Aspekt eher mit Fragen beschäftigen, unter welchen Bedingungen sie im jeweiligen Trägerkontext ihre pädagogische Aufgabenstellung möglichst umfassend und zielorientiert erfüllen können (vgl. Textbox 10).

Textbox 10: Rahmenbedingungen guter Förderung

Notwendige Rahmenbedingungen guter Förderung aus Sicht der befragten Mitarbeitenden:

- Gewährleistung von regelmäßigen und konsequenten Feedbackmöglichkeiten mit allen erforderlichen Mitarbeitenden und den Teilnehmenden.
- Enge Absprachen und Austausch mit allen Beteiligten. Gut kooperierende Teams (Ausbildende, Lehrkräfte, Mentorinnen und Mentoren etc.).
- Regelmäßige Reha-Planung und Zielüberprüfung (möglichst monatlich), Entwicklungen einfordern und schriftlich festhalten und ggf. neu anpassen.
- Ausreichend Zeit, um die Förderbedarfe fundiert zu erfassen und geeignete Maßnahmen zu planen.
- Gute räumliche und entsprechende bauliche und maschinelle Ausstattung, Geräte etc.
- Geringerer Betreuungsschlüssel, bessere personelle Ausstattung – damit im Zusammenhang bessere Bezahlung der Maßnahme.
- Fortbildungen, qualifizierte Ausbilder, qualifizierte Lernförderer, zeitgemäße Methodik und Didaktik, geduldige Mitarbeiter (besonders Auszubildende).
- Flexibilität in der Maßnahmensteuerung und -begleitung, die Möglichkeit zum individuellen und passgenauen Arbeiten.
- Qualifiziertes Fachpersonal in der sozialpädagogischen und psychologischen Beratung, da die Zielgruppe in der Regel mehrere Vermittlungshemmnisse (Angststörungen, Verhaltensstörungen, depressive Erkrankungen, Lernstörungen, körperliche Erkrankungen, schädigendes Umfeld etc.) aufweist.
- Gute Zusammenarbeit mit Teilnehmenden, flexibel auf Teilnehmende eingehen können, fördern und fordern.
- Mit den Teilnehmenden über nötige Entwicklungen reden, um so zu versuchen, das Defizit zu verändern.
- Zuweisung geeigneter Teilnehmer.
- Wirksames Sanktionssystem.

Pädagogische, methodische und strukturelle Unterstützungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen der Auszubildenden und zur Forcierung von Übergängen

Zum Kern des Modellprojekts zählt die Ausrichtung des pädagogischen Handelns aller professionellen Akteure an der Initiierung von Entwicklungsfortschritten bei den TINA-Teilnehmenden mit dem Ziel des Wechsels der Ausbildungsform. Insbesondere die Träger können hierbei auf ihren tradierten Fundus pädagogischer Handlungsstrategien zurückgreifen. Strategien zur Forcierung von Entwicklungsfortschritten sind jedoch weiterzuentwickeln und nicht nur auf den Ausbildungserfolg zu fokussieren, sondern auf den Wechsel in eine weniger intensiv geförderte Ausbildungsform. Voraussetzung dafür ist, dass die jungen Menschen einen Entwicklungsfortschritt erreichen. Aus dem Setting pädagogischer Instrumente und Aufgaben sind nach Ansicht der Träger zahlreiche Faktoren für den Erfolg von TINA relevant.

Hier sind zeitnah ansetzende pädagogische Angebote und vermehrte Individualisierung der pädagogischen Praxis als TINA-spezifische Unterstützungsmöglichkeiten zur Forcierung von Übergangserfolgen zu nennen. Wie in vorangegangenen Kapiteln beschrieben, erachten es Mitarbeitende als relevant, verstärkt Prüfpunkte einzubauen und dazu Prüfkriterien zu entwickeln, um fachpraktische oder fachtheoretische Entwicklungsfortschritte und damit Übergänge zu forcieren. Kontinuierlich ist zu kontrollieren: „Wie weit ist dieser Mensch? Könnte er eventuell den Wechsel in die nächste Stufe schaffen [...]? Was braucht er? Was sind die Bedarfe? Was können wir bieten? Riskiere ich jetzt mal ein Praktikum? Wie lange ist dieses Praktikum?“ (Mentor).

Zur Forcierung von Entwicklungsfortschritten setzen die Ausbildenden Kontrollpunkte bzw. pädagogische Punkte, indem z. B. zum Abschluss einer Ausbildungseinheit mehr Arbeitsproben erbracht werden müssen. Damit werden Bewertungen und sich daran anschließende reflexive Gespräche mit den Auszubildenden verbunden. Zudem wurde versucht, die Arbeitsprobeninhalte mit der fachtheoretischen Ausbildung in der Berufsschule abzustimmen. Die skizzierten Aspekte werden auch als die Besonderheit von TINA angeführt.

Eine Anpassung bzw. Weiterentwicklung von verlaufsdiagnostischen Instrumenten wird als Notwendigkeit und gleichzeitig als Herausforderung zur Forcierung von Wechseln angesehen. Dazu wurde z. B. bei einem Träger eine „hauseigene Arbeitsgruppe“ (Mentoren), bestehend aus Ausbildenden und Mentorinnen und Mentoren installiert (vgl. Abschnitt 4.5). Zentrale Orientierungspunkte für die TINA-spezifische Arbeit der Mentorinnen und Mentoren sind die zügig und nachhaltig zu realisierenden Ausbildungswechsel. Das regelmäßige, wiederholende und individualisierte Einüben von Sozial- und Selbstkompetenzen gilt ebenfalls als eine TINA-spezifische Aufgabe. In diesem Zusammenhang wurde von einer Mentorin geschildert, dass bekannte und vermeintlich gelöste Konflikte erneut auftreten, „wo man denkt: ich habe sie schon mal bearbeitet und eigentlich müsste ja ein Lernprozess stattgefunden haben“ (Mentorin). Diesbezüglich ist ersichtlich, dass die Auszubildenden individuelle Unterstützung bedürfen, Verhältnisse neu geordnet werden müssen und das Helfernetzwerk den Auszubildenden „noch mal genauso auffangen [muss], weil [der Auszubildende] das nicht allein bewältigen kann“. Das Einüben von Sozial- und Selbstkompetenzen trägt auch zu einer Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz bei.

Eine differenziertere Beobachtung des Entwicklungsstandes gegenüber anderen Maßnahmen sei grundlegender Aspekt für eine gezielte Förderung der Handlungskompetenz der TINA-Auszubildenden und eine Spezifik der pädagogischen Arbeit der Mentorinnen und Mentoren im Modellprojekt TINA. Am festgestellten Entwicklungsniveau der einzelnen Auszubildenden orientieren sich Möglichkeiten der Förderung. Dazu führte eine Mentorin aus: „Wir gucken quasi fast schon monatlich: Wie läuft es? Wie ist der Stand? [...] Wie sieht es aus? Wo geht es hin?“

Ein vermehrt und systematisch stattfindender Fachaustausch aller pädagogischen Akteure ist für die Forcierung perspektivischer Ausbildungswechsel im TINA-Projekt ein zentrales Element, das unterschiedlich ausgestaltet werden kann. So gingen z. B. die Mentorinnen und Mentoren mit Ausbildenden aus dem Träger in die Betriebe, um sich die ausbildungsspezifischen Unterschiede der Ausbildungswelten anzuschauen und für die Arbeit mit dem Auszubildenden zu nutzen.

Eine umfassendere Netzwerkarbeit sei ein weiteres TINA-Spezifikum. Aus der Perspektive einer Projektleitung sei es dabei zentral, mit „verschiedenen Lernorten [...] engmaschiger [zu] kommunizieren, intensivsten Kontakt [zu] haben“, und verstärkt „auf Präsenz“ zu achten. Insgesamt gäbe

es eine „höhere Frequenz der Kontakte“ zu Betrieben. „Enge Absprachen [...] und [...] enge Zusammenarbeit“ (Mentorin) aller pädagogischen Akteure der verschiedenen Lernorte sei eine Bedingung für das Gelingen des Modellprojekts.

Die Integration der Erziehungsberechtigten in die Netzwerkarbeit des Trägers kann – wenn die Eltern dafür gewonnen werden können – nicht nur die Qualität der Netzwerke verbessern, sondern auch zur Erreichung der TINA-Zielstellung beitragen. Zu Elterngesprächen beim Träger wurde eingeladen oder die Eltern/Erziehungsberechtigten wurden zuhause aufgesucht. Intention sei dabei, sich ein umfassendes Bild von der Lebenssituation des TINA-Teilnehmenden zu machen. Zentral sei dabei die Frage: „Wie läuft es zuhause?“, so eine Mentorin. Beispielsweise seien Eltern auch bei Vertragsabschlüssen zwischen Auszubildenden, Träger und Betrieb im Betrieb mit anwesend gewesen. Auch bei Problemen zwischen Betrieb und Auszubildenden wurden Eltern in Interventionen einbezogen. Das Verhältnis der Auszubildenden zu ihren Eltern/Erziehungsberechtigten ist gerade auch dann miteinzubeziehen, wenn es als problematisch (z. B. für die Selbständigkeit oder das realistische Wahrnehmen der Kompetenzen) wahrgenommen wird.

Förderliche Aspekte für Entwicklungsfortschritte und Wechsel in eine höhere Ausbildungsform

Eine gelingende Lernortkooperation von Betrieb und Träger ist aus Sicht der Träger ein förderlicher Aspekt für Übergangserfolge. Diese beinhalte z. B. telefonische Absprachen, Entlastung des Betriebs bei organisatorischen Aspekten sowie den Besuch des Betriebs durch Auszubildende oder Mentorinnen und Mentoren bei Problemen im Betrieb und ein damit verbundenes Konfliktmanagement. Das schließt die gezielte Förderung beim Träger sowohl in Fachpraxis als auch in Fachtheorie bzw. bei schulischen Herausforderungen mit ein. In diesem Zusammenhang stellten die Mentorinnen und Mentoren eines Trägers fest, dass bei nahezu allen TINA-Auszubildenden, im Vergleich zu den Teilnehmenden an Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE), eine intensivere Begleitung hinsichtlich der Handlungskompetenzentwicklung notwendig sei.

Die Zielstellung von TINA – Entwicklungsfortschritte bei den Teilnehmenden zu forcieren und in Wechsel der Ausbildungsform münden zu lassen – erfordere eine TINA-spezifische, sozialpädagogische Praxis, welche u. a. als „aufsuchende Arbeit“ charakterisiert wurde und eine sehr enge Kooperation der Lernorte mit gezielten Absprachen (Mentorinnen und Mentoren, Auszubildenden und Betrieb bzw. Auszubildenden) verlange. Grundvoraussetzung sei dabei eine gewisse Offenheit des Betriebs zur Lernortkooperation gegenüber dem Träger und den TINA-Teilnehmenden.

Aus der Perspektive von Trägern der integrativen Ausbildung eigne sich der geschützte Rahmen der integrativen Ausbildungsform besonders gut, um gezielte Unterstützung für den späteren Wechsel der Ausbildungsform zu geben. Vor allem beim Träger können die Teilnehmenden individuell auf die Anforderungen eines Praktikums bzw. eines Betriebs vorbereitet werden. Innerhalb dieser sicheren Strukturen könne sehr gut für den fachpraktischen und fachtheoretischen Bereich qualifiziert werden. Dieses Setting ermögliche es zudem, soziale Kompetenzen oder psychosoziale Herausforderungen, wie beispielsweise Misserfolgserlebnisse und/oder Angststörungen, professionsübergreifend zu fördern.

Zu den förderpädagogischen Besonderheiten des Modellprojekts TINA zählt der Umgang mit Rückschritten in der Ausbildungsform und mit Abbrüchen von betrieblichen Lernphasen, z. B. im Rahmen von Praktika. Praktika hatten in diesem Kontext auch die Funktion einer Belastungspro-

bung im Hinblick auf mögliche Wechsel der Ausbildungsform. Entsprechend gehörte es zur pädagogischen Philosophie des Modellprojekts, Abbrüche von Praktika ebenso wenig wie Rückschritte in der Ausbildungsform als Scheitern oder persönliches Versagen zu stigmatisieren, sondern als Identifizieren von fachlichen und sonder- bzw. sozialpädagogischen Aufgaben. Insbesondere bei einem Rückschritt in der Ausbildungsform sei pädagogische Unterstützung bereitzustellen und ein funktionierendes Unterstützungsnetzwerk notwendig, um den Auszubildenden adäquat begleiten und auffangen zu können. Akteure im Kontext eines Ausbildungsrückschritts waren meist das Reha-Team des Trägers in Kooperation mit Betrieb, Agentur für Arbeit und ggf. der Schule. Um die Jugendlichen wieder zu stabilisieren bzw. die Ursachen des Ausbildungsrückschritts zu kompensieren, erfolgte eine umfassende Begleitung in Form von Gesprächen, verstärkter Lernförderung, psychosozialer Unterstützung etc. Die pädagogisch begleitete Durchlässigkeit bei Ausbildungsformen und Lernorten im Modellprojekt TINA wurde dabei als positiver Aspekt bei Ausbildungsrückschritten hervorgehoben: „Wir können die Auszubildenden sehr schnell, sehr unproblematisch auch wieder zurückholen und somit die Auszubildenden stärken und vor allen Dingen das Ausbildungsverhältnis aufrechterhalten“ (Mentorin).

Der Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform gelingt aus Sicht der Träger vor allem bei einer optimalen Passung in Bezug auf die Voraussetzungen des Auszubildenden und den Erwartungen bzw. Anforderungen des Betriebes. Die Anforderungen, diese Passung zu gewährleisten, sind in den Ausbildungsformen unterschiedlich hoch, bzw. müssen z. B. bei der kooperativen Ausbildung stärker als Prozess ständiger Gewährleistung verstanden werden als z. B. in der integrativen oder betriebsnahen Ausbildung, wo die Passung zuerst als Zugangskriterium fungiert. Aus Sicht der Betriebe ist Passung weniger ein Ausdruck fachpraktischer Kompetenz und eher ein Ausdruck, ob die TINA-Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen in den Betrieb und die Belegschaft passen. Organisatoren von Praktika sind bei den Trägern überwiegend die Auszubildenden mit ihren Kontakten zu anderen Innungs- oder Kooperationsbetrieben und der Kenntnis der jeweils spezifischen Betriebskultur. Mit dieser Kenntnis gelang es am besten, TINA-Teilnehmende mit ihren jeweiligen individuellen Voraussetzungen und Betriebe mit ihren Erwartungen an die Auszubildenden passgenau zu vermitteln (vgl. auch Abschnitt 4.6). Als Instrument der Passung haben Praktika unterschiedliche Funktionen. Im Sinne einer Vorbereitung der Auszubildenden auf die Bedarfe des Betriebs hat das Praktikum in der kooperativen Ausbildung nur in Einzelfällen Bedeutung (nach einem Rückschritt von der kooperativen in die integrative Ausbildungsform). Auszubildende die hingegen von der integrativen in die betriebliche Form wechseln, müssen auch im Rahmen von Praktika auf die betrieblichen Anforderungen vorbereitet werden. Gespräche zwischen Auszubildenden und den Mentorinnen und Mentoren sowie den Auszubildenden beim Träger und Bewerbungstrainings machen den Jugendlichen bewusst, dass „es Richtung Integration geht“, so eine Projektleitung.

Eine weitere TINA-Spezifik sei die zeitnahe Vermittlung in für den Entwicklungsstand der Teilnehmenden und die Anforderungen des Betriebes passende Betriebspraktika, um die Entwicklung der Handlungskompetenz der TINA-Teilnehmenden weiter zu forcieren. Idealerweise zeichneten sich Betriebe durch Auszubildende aus, die einen adäquaten Umgang mit jungen Menschen mit Behinderung pflegten und die TINA-Teilnehmenden an betriebliche Realitäten heranzuführten. Der Zeitpunkt für einen Stufenwechsel sei durch die Entwicklung der Teilnehmenden gekennzeichnet. Das Ver-

mitteln von Ausbildungsinhalten bzw. berufsspezifischen (anspruchsvollen) Tätigkeiten im Betrieb sollte bereits in Kurzpraktika gewährleistet sein, um damit auf zukünftige Wechsel der Ausbildungsform vorbereiten zu können.

Die berufstheoretische Ausbildung ist für die Auszubildenden eine große Herausforderung und in der Berufsausbildung generell risikobesetzt. Deshalb ist die verstärkte Begleitung und Unterstützung der Auszubildenden im Hinblick auf die Fachtheorie aus Sicht der Träger ein weiterer Baustein, um Entwicklungsfortschritte zu forcieren. Dabei stelle auch hierbei eine enge Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren ein TINA-spezifisches Arbeitsfeld dar. Um die Zusammenarbeit zu verbessern, wurde durch einen Träger z. B. „speziell [...] so ein Heft zwischen [...] Stützunterricht und Schule [eingeführt], um den Austausch zu pflegen [...], um da rechtzeitig reagieren zu können“, so eine Mentorin. Damit sollte gewährleistet werden, dass die förderbedürftigen Lehrinhalte in der Berufsschule durch den Fachreferenten im Stützunterricht passgenau bedient werden können.

Insgesamt stellt sich die Forcierung von Entwicklungsfortschritten im Vorfeld zum Wechsel der Ausbildungsform als komplexe, pädagogisch anspruchsvolle Aufgabe dar. Die dabei zu meistern den Aufgaben sind nach Einschätzung der Träger zwischen den TINA-Teilnehmenden vielfältiger als bei BaE. Gelingende Übergänge in eine betriebliche Lernphase sind dabei an eine Vielzahl von Einstellungs- und Verhaltensmerkmalen gebunden. Die in Textbox 11 zusammengefassten Aussagen illustrieren aus Sicht der Träger die tendenziell größere Bedeutung von sozialen gegenüber fachlichen Kompetenzen beim Übergang in betriebliche Lernphasen.

Textbox 11: Kritischste Kompetenzen, die entwickelt werden müssen, bevor Übergänge in Betriebe möglich sind

Angaben von Mitarbeitenden zu den kritischsten Kompetenzen der Teilnehmenden. Kritisch in dem Sinn, dass sie nötig, aber oft nicht ausgebildet sind – gelistet in der Reihenfolge häufigster Nennungen:

- Durchhaltevermögen
- Selbstvertrauen (speziell auch das Praktikum bewältigen zu können)
- Psychische Stabilität
- Zuverlässige Regeleinhaltung
- Angemessenes Verhalten gegenüber Vorgesetzten und Kunden
- Arbeitstugenden
- Eigenständigkeit (Verantwortungsbereitschaft und selbstverantwortliches Verhalten)
- Fachliche Kompetenzen
- Angstfreier Umgang mit Menschen und ungewohnten Situationen
- Motivation, weiter zu kommen
- Passende Selbsteinschätzung

Exkurs: Hemmende Aspekte und Bedingungen für Entwicklungsfortschritte und die Umsetzung von Übergangserfolgen

Im Verlauf der Projektumsetzung haben die Träger feststellen müssen, dass es sowohl im Umfeld des Trägers als auch auf Seiten der Teilnehmenden Faktoren gibt, die den Erfolg hemmen. Ein zentraler Aspekt ist die mangelnde Bereitschaft der Betriebe, sich für die TINA-Zielgruppe zu öffnen. Dies ist schon bei der Akquise von Praktikumsbetrieben feststellbar, wenn im Rahmen des Praktikums vereinbarte Lehrinhalte vermittelt werden sollen. Eine „fehlende Bereitschaft“ stellten die Träger bei den Betrieben aber vor allem dann fest, wenn es um die Übernahme von TINA-Teilnehmenden in sozialversicherungspflichtige Ausbildungsverhältnisse ging. Dies wurde von den Trägerakteuren als grundlegendes Hemmnis zur Umsetzung von Übergangserfolgen in die betriebliche Form der Ausbildung wahrgenommen: „Ich erlebe eher eine große Skepsis gegenüber der Zielgruppe“ (Mentorin). Der Übergang in betriebliche Ausbildung wurde aus Trägerperspektive als eher „unrealistisch“ bzw. nur in „Einzelfällen“ als möglich eingeschätzt. Bei den Betrieben sei kein Umdenken hinsichtlich einer finanzierten Ausbildung von Jugendlichen mit Rehabilitationsstatus festzustellen. Die Betriebe machen ihr Engagement ganz eindeutig von den betrieblichen Interessen abhängig (vgl. Kapitel 4.6). Der förderrechtliche Abwägungsprozess der Betriebe, zwischen betrieblichem Nutzen einerseits und betrieblichen finanziellen Aufwendungen sowie personellen Verantwortlichkeiten andererseits geht z. B. beim Vergleich von kooperativer zu betrieblicher Ausbildung i. d. R. zuungunsten der betrieblichen Ausbildung aus. Ausnahmen sind möglich, wenn sich der Betrieb aus Gründen der Fachkräftegewinnung konkrete TINA-Teilnehmende sichern will.

Die Erfahrungen der Träger zeigen, dass die Betriebe vor allem hinsichtlich der „Bildungsfähigkeit“ bzw. der Ausbildungseignung der TINA-Zielgruppe Bedenken haben und sich deshalb diesen jungen Menschen mit einer Behinderung gegenüber nicht öffnen wollen. Im Einzelnen wurden folgende Hemmnisse benannt:

- Fehlende – behinderungsbedingte – Ressourcen trugen zu einer erschwerten Ausbildung der Handlungskompetenzen der TINA-Auszubildenden bei. Die Trägerakteure nannten insbesondere klassische Lernbehinderungen als Hemmnis für Übergangserfolge, allerdings deckt sich das nicht mit den statistischen Ergebnissen (vgl. Kapitel 5.1.1). Laut einem Ausbilder war der TINA-Auszubildende dann „ideal“, wenn er „nicht der klassische Lernbehinderte war, sondern jemand mit einem schwierigen sozialen Hintergrund, der eigentlich kognitiv leistungsfähig ist“ (Ausbilder). In diesem Fall seien Teilnehmende auch für Wechsel in die nächste Ausbildungsstufe motivierbar.
- Auszubildende mit geringeren personenbezogenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen müsse man häufig im psychosozialen Bereich stabilisieren und grundsätzlich sei „so ein Lernbehinderter“ (Ausbilder) kaum in der Lage, sich aufgrund der in seiner Behinderung begründeten Defiziten zeitnah für Betriebspraktika zu qualifizieren. In diesem Zusammenhang wurde von einem Ausbilder formuliert: „Da kann ich mich nicht hinstellen und sagen: Das muss schneller gehen. Das wird deshalb nicht schneller.“
- Bei Auszubildenden mit (psychischen) Behinderungen in komplexen Formen (z. B. Angststörungen, Epilepsie oder Depressionen) wurde es als schwierig erachtet, dies sowohl in Betrieben zu kommunizieren als auch Betriebe für diese Auszubildenden zu akquirieren sowie

schlussendlich die Auszubildenden betrieblich zu integrieren. In diesem Zusammenhang wurden ebenso herausfordernde Handlungsweisen als Hemmnis für die Umsetzung bzw. für Übergangserfolge angegeben. Syndrome wie z. B. AD(H)S oder nonkonformes Verhalten gegenüber Mitarbeitenden und Vorgesetzten wurden genannt.

- Eine verzögerte Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden wirkte hemmend auf Übergangserfolge. In Rückbezug auf Aussagen von Berufsschullehrkräften wurde die These aufgestellt, dass Auszubildende mit einer gewissen „Altersreife“ prognostisch eher die Ausbildung erfolgreich abschließen würden, inklusive Übergangserfolge, weil ihnen eine erhöhte Motivation und Ernsthaftigkeit innerhalb der Ausbildung zugeschrieben wird.
- Teilweise wurde von Auszubildenden eine fehlende Unterstützung durch die Mitarbeitenden im Betrieb angeführt sowie eine „einseitige Beschäftigung“. Daraus resultierte eine fehlende Identifikation mit dem Betrieb und fehlende Arbeitsmotivation, was beides wiederum hemmend auf mögliche Übergangserfolge wirkte.

Die Einzelbefunde zu den hemmenden Faktoren, z. B. hinsichtlich der Bildsamkeit und Ausbildungsfähigkeit, müssen als Hinweis auf eine notwendige Weiterentwicklung der didaktischen Instrumente und Lernmethoden angesehen werden. Die Gestaltung inklusiver Lernprozesse bzw. einer vielfältigen Pädagogik sollte nicht in der defizitären Sicht auf verschiedene Zielgruppen stecken bleiben. Allerdings verlangt eine Pädagogik der Vielfalt in den Voraussetzungen und Anforderungen auch Vielfalt in den förderrechtlichen Rahmenbedingungen, wie z. B. einer grundsätzlich möglichen, aber noch zu selten praktizierten flexibilisierten Ausbildungsdauer.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Modelprojekts fiel auf, dass nicht bzw. nur sehr selten mit formalen Zielvereinbarungen zur Weiterentwicklung spezifischer Handlungskompetenzen zwischen Auszubildenden, Betrieben und Trägern gearbeitet wurde. Der Fachdiskurs geht hingegen davon aus, dass gut gemachte Zielvereinbarungen auch für die Auszubildenden motivierend wirken und dem Ausbildungserfolg nutzen (DIHK/ZWH 2019).

In bestimmten, angespannten Ausbildungssituationen oder Phasen mit sozialen Herausforderungen hat sich bei einzelnen TINA-Teilnehmenden das Fehlen eines Unterstützernetzwerkes außerhalb des Trägers als Hemmnis für Entwicklungsfortschritte und Übergangserfolge dargestellt.

Abschließend soll auf einen praktisch hemmenden, förderrechtlichen Aspekt bei der TINA-Zielerreichung verwiesen werden: Träger sind auch Betriebe bzw. Unternehmen, meist in der Größe mittelständischer Unternehmen. Der Wechsel von TINA-Teilnehmenden in eine weniger intensiv begleitete Ausbildung bedeutet für die Träger auch einen Wechsel in eine weniger geförderte Ausbildung und damit eine Verringerung der verfügbaren Fördermittel. Dieser Umstand hat bei Trägern zu einer zurückhaltenden bzw. sehr abwägenden Praxis bei der Realisierung von Ausbildungsformwechseln geführt. So führte eine Projektleitung auf die Frage nach der finanziellen Attraktivität von Ausbildungsformwechsel an:

„[TINA] ist für uns gar nicht attraktiv. Weil: das ist natürlich prima, den Kostensatz für integrative Teilnehmer zu haben. [...] aber uns ist schon tatsächlich wichtig, dass wir uns unseres ursprünglichen Auftrages besinnen und das ist für uns der Teilnehmer. Und wenn der Teilnehmer einen Entwicklungsschritt macht, dann müssen wir ihn auch gewährleisten und möchten ihn auch gewährleisten [...] Sobald ich der Agentur

sage so, jetzt ist die betriebsnahe Phase dran oder kooperative Phase, [...] ab da wird der niedrigere Monatskostensatz dann abgerechnet mit der Agentur. [...] Das fänden wir natürlich hervorragend, wenn der Erfolg nicht mit einem Malus bewertet wird, weil so ist es ja zumindest finanziell, sondern wenn man sagt: Ihr habt ja auch investiert und uns ist es wichtig, dass der Entwicklungsfortschritt auch funktioniert und dass ihr nicht vielleicht aufgrund eurer eigenen Denke und zum Erhalt des Unternehmens vielleicht da ein bisschen zögerlich rangeht. Es wäre sicher für uns als Unternehmen, was wir halt einfach auch sind, sorgenfreier“. (Projektleitung)

6 Empfehlungen

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen, dass im Modellprojekt TINA – wie in auch in BaE – Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss geführt werden können. Die Innovation des förderrechtlichen Rahmens für TINA, die flexible Übergänge zwischen den Ausbildungsformen erlaubt, hat sich grundsätzlich bewährt. Auch wenn nicht eindeutig ist, ob das gesetzte Ziel von 40 Prozent Wechseln in weniger intensiv begleitete Ausbildungsformen erreicht wurde (je nach Berechnungsgrundlage), trug diese Innovation doch dazu bei, dass mehr Wechsel in betriebsnahe oder kooperative Ausbildungen erfolgten, als es im Rahmen des etablierten Fördersystems üblich ist. Die wichtigste Empfehlung lautet vor diesem Hintergrund, das Modell fortzuführen und in den Transfer zu geben. Die Regionaldirektion Bayern ist im Jahr 2018 bereits in diese Richtung aktiv.

Eine zentrale Erkenntnis des Modellprojekts ist, dass es nicht möglich ist, für Personen an der Grenze von Förderkategorie III zu II verlässlich zu prognostizieren, welche Entwicklung ein konkretes Individuum nehmen wird.⁴⁸ Vor diesem Hintergrund bewährt sich vor allem der Ansatz, mehr Personen in das Modellprojekt aufzunehmen, als wahrscheinlich in weniger intensiv begleitete Ausbildungsformen wechseln werden. Aufgrund der Unsicherheit aller Prognosen, können durchaus viele Fälle zugewiesen werden, für die die Träger einen späteren Wechsel „fast“ ausschließen – denn zu beachten ist hier, dass für die Mehrheit der Teilnehmenden (60 %) seitens der Agentur für Arbeit gar kein Wechsel erwartet wurde. Aus dieser Sicht bedeutet die Zielgruppendefinition „Grenze von Förderkategorie III zu II“ nicht, dass eine Person wahrscheinlich wechseln kann, sondern nur, dass der Wechsel für eine Person nicht sicher ausgeschlossen werden kann. Je großzügiger die Zielgruppe hierbei definiert wird, desto niedriger müssen natürlich entsprechend die Erwartungen an die Übergänge formuliert werden.

Die vorliegenden Erkenntnisse zeigen aber auch, dass die Innovation in TINA vor allem im Bereich des förderrechtlichen Rahmens (flexible Übergänge zwischen den Ausbildungsformen) lag, während die Umsetzung sowohl der fachpraktischen und der berufstheoretischen Ausbildung als auch der Begleitung von Auszubildenden zum größten Teil auf bewährte Instrumente pädagogischer

⁴⁸ Diese bislang von der Bundesagentur für Arbeit verwendeten Kategorien sind zukünftig nicht mehr in Gebrauch. § 117 SGB III kommt ohne diese Kategorien aus, wenn er sinngemäß formuliert, dass die besonderen Leistungen zur beruflichen Teilhabe anstelle der allgemeinen Leistungen zu erbringen sind, falls die Art und Schwere der Behinderung oder die Sicherung der Teilhabe eine auf die besonderen Bedürfnisse behinderter Menschen ausgerichteten Maßnahme erforderlich machen. Doch auch ohne die starren Förderkategorien bleibt es zukünftig eine Herausforderung, in jedem Einzelfall abzuschätzen, ob und wie lange ein Individuum, dessen Entwicklung sich kaum prognostizieren lässt, einer solchen besonderen Leistung bedarf.

Arbeit zurückgriff. Die Träger optimierten Details ihrer Verfahren und Instrumente. Für ein Modellprojekt wurde dabei jedoch relativ wenig Transferfähiges entwickelt, bzw. wenig Konkretes, welches aufgrund größerer Innovationen gegenüber etablierten Instrumenten zur Berufsausbildung dieser Jugendlichen besonders transferwürdig wäre. Hieraus leiten sich sowohl Schlussfolgerungen für die Konzeption und Organisation des Modellprojekts (zugleich Empfehlungen für zukünftige Modellprojekte) ab, als auch Empfehlungen, in welche Richtung die pädagogische Arbeit zukünftig noch weiterentwickelt werden sollte.

Konzeption und Organisation des Modellprojekts

Defizite in der Erprobung geplanter innovativer Ansätze, wie z. B. von Ausbildungsbausteinen oder die Implementierung von Mentorinnen und Mentoren mit einer spezifischen Aufgabenstellung haben verschiedene Ursachen: Während die Nutzung von Ausbildungsbausteinen vor einem Modellprojekt mit den zuständigen Stellen geklärt werden müsste, liegt die Präzisierung der fachlichen Rolle bzw. die explizite Aufgabenbeschreibung der Innovation „Mentoren“ beim Träger des Modellprojekts. Ebenfalls beim Träger liegt die Aufgabe zu klären, ob die angedachte Zielgruppe „Jugendliche der Förderkategorie III an der Grenze zu Förderkategorie II“ am Markt ist und mit welchen Kriterien ein förderpädagogisch begründeter Auswahlprozess untersetzt werden kann. In der Konzeption von Modellprojekten begründete Unklarheiten führen zu Herausforderungen in der praktischen Umsetzung bzw. müssen im Projektverlauf den beteiligten Akteuren erst vermittelt und von ihnen als Aufgabe angenommen werden. Gehen diese konzeptionellen Schwächen mit einem sehr engen Zeitplan zum Projektstart einher, werden die konkrete Zielsetzung des Modellprojekts und seine modellhafte, praktische Umsetzung erst nach einer „Lernkurve“ der beteiligten Akteure zur Entfaltung gebracht.

In allen Kontexten, wo individuelle Ressourcen bzw. Potenziale der Teilnehmenden für das Erreichen des Projektzieles mitentscheidend sind, stellt sich die Frage nach der Identifizierung der passenden Zielgruppe. Auch ein ausdifferenziertes diagnostisches Instrumentarium vermag nur Facetten von Ausbildungsfähigkeit, Ausbildungseignung und Motivation verlässlich abzubilden. Soziale Kontexte, bei jungen Erwachsenen meist sehr volatil, entziehen sich häufig einer zuverlässigen „Vermessung“. Umso wichtiger ist es, sich über eine systematische Zusammenschau aller vorliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse zu potenziellen Maßnahmeteilnehmenden unter Einbeziehung aller zukünftigen pädagogischen Akteure ein kollegiales Bild zu machen und eine Auswahlentscheidung zu treffen. Es gehört zu den Merkmalen der Zielgruppe, dass auch ein solches Auswahlverfahren das Scheitern Einzelner nicht ausschließt. Vor diesem Hintergrund und in der Abwägung des Aufwandes kann es effektiver sein, die Zielgruppe weniger zu fixieren, aber z. B. die Zielerreichung – bei TINA den Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform – stärker zu fördern bzw. anzuerkennen.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung wurde die Zielerreichung – Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform – förderrechtlich nicht hinreichend anerkannt. Unklarheiten im Verständnis verschiedener Ausbildungsformen (z. B. hinsichtlich der Abgrenzung gegenüber der „verzahnten Ausbildung“) erschwerten die Anerkennung realisierter Wechsel der Ausbildungsform. Auch die förderrechtlich korrekte Reduzierung von Betreuungsschlüsseln bzw. Kostensätzen nach dem Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform war kein „Motor“ für die Realisierung von Übergängen. Erfolgreiche pädagogische Arbeit ist in diesem Handlungsfeld die

Leistung darauf spezialisierter Unternehmen, die ihr Handeln auch wirtschaftlich gestalten müssen und Interesse an ihrer Auslastung besitzen. Die Regelungen der Förderung sollten pädagogisch begründeten Erfolg, z. B. durch Übergangsregelungen oder allmählich zu reduzierende Betreuungsschlüssel oder Kostensätze, stärker anerkennen und damit forcieren.

Damit ist keine Aussage zur sinnvollen Höhe insgesamt oder zur Auskömmlichkeit der Förderung getroffen, sondern nur zu steuerungsrelevanten Anreizen im System der Förderung. Empfohlen wird jedoch nicht nur, bei den Regelungen der Agentur für Arbeit stärker auf Anreize zu setzen, sondern auch Regelungen, die wirtschaftliche Folgen einer erfolgreichen Arbeit der Träger determinieren, erstens eindeutiger zu formulieren und zweitens inhaltlich auszudifferenzieren.

- Zum Beispiel formulierte die Leistungserwartung an das Modellprojekt nur, dass ein Prozentsatz von 40 Prozent der Teilnehmenden wechseln sollte, ohne zu spezifizieren, in welcher Weise Ausbildungsabbrüche in der Zielvorgabe zu berücksichtigen sind. Auch die Differenzierung der Ausbildungsformen integrativ, betriebsnah und kooperativ war weniger eindeutig, als es zunächst schien (vgl. Kapitel 4.5). Unklarheiten im Umgang mit Ausbildungswechseln aus TINA heraus direkt in eine nicht geförderte Berufsausbildung verweisen ebenfalls auf konzeptionelle Unklarheiten, die sich mit der Diskussion über die förderpädagogische Bewertung dieses Wechsels bis in die Gremien des Modellprojekts hineinzogen.
- Ausdifferenzierung heißt hier z. B., dass Zielvorgaben unterschiedlich sein müssen, je nachdem ob Teilnehmende ihre Ausbildung kooperativ oder integrativ beginnen. Zielvorgaben sollten aber auch danach differenzieren, wann ein Wechsel in weniger intensiv begleitete Ausbildungsformen erfolgt: Ein Wechsel im Quartal der Abschlussprüfung ist aus pädagogischer Sicht nicht mit einem Wechsel zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres vergleichbar. Wenn frühe Wechsel vor dem Hintergrund der individuellen Entwicklung pädagogisch besser und möglich sind, sollte die Agentur für Arbeit sie besonders anerkennen. Andernfalls sind die wirtschaftlichen Folgen für den Träger besonders groß.

Es konnte nicht beobachtet werden, dass solche Unklarheiten den pädagogischen Elan der an TINA beteiligten Träger bremsen. Es könnte jedoch sein, dass sich fehlende Transparenz und geringe Differenziertheit der Dienstgütevereinbarung im Transfer des erprobten Ansatzes auf neue Träger und Standorte negativ auswirkt.

Konzeptionelle Unschärfe und organisatorische Herausforderungen dürfen bei der Implementation von Modellprojekten nicht dazu führen, dass der modellhafte Ansatz und dessen modellhafte Erprobung von tradierten pädagogischen Strategien der beteiligten Akteure in der Entfaltung gehemmt werden. Die selbstbestimmte Mitwirkung an einem Modellprojekt, die in der Regel auch eine höhere förderrechtliche Anerkennung (Modellförderung) nach sich zieht, zielt als „Geschäftsgrundlage“ auf ein Mehr an Engagement, Fachlichkeit und Innovationsfreudigkeit. Dies gilt auch dann, wenn bereits vorab im Rahmen der Regelförderung Engagement und Fachlichkeit stark ausgeprägt waren. Die Innovationsfreudigkeit im Modellprojekt TINA hat sich bei den beteiligten Trägern erst im Laufe der ersten Kohorte etabliert, indem z. B. die Entwicklungsfortschritte der TINA-Teilnehmenden systematischer aus der Sicht möglicher Ausbildungswechsel beobachtet wurden oder indem durch eine individualisierte, aufgabenorientierte Pädagogik Entwicklungsfortschritte bei den TINA-Teilnehmenden initiiert wurden. Umso wichtiger wäre es, gerade diese Punkte beim Transfer von TINA an andere Standorte weiterzugeben.

Modellprojekt-Praxis

Die Zielerreichung des Modellprojekts (Forcieren von Entwicklungsfortschritten, die in einen Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform münden) weicht de facto von der Zielstellung einer BaE ab. Merkmal ist bei Sicherung des Ausbildungserfolges eine stärkere Fokussierung auf die flexible, am Lernfortschritt orientierte Gestaltung des Ausbildungsprozesses. Das pädagogische Handeln der beteiligten Träger war aber mindestens während der ersten Kohorte durch ihr tradiertes, pädagogisch-professionelles Handeln geprägt. Soll die anerkannte Zielstellung der Flexibilisierung von Ausbildungsgängen in weiteren Förderkontexten verfolgt werden, verlangt das, die Entwicklung der Teilnehmenden bzw. deren Entwicklungsfortschritte stärker in den Blick zu nehmen und vor allem gezielt herausfordernde Aufgaben zu formulieren, an denen die Teilnehmenden wachsen und ihre Kompetenzen entwickeln – immer mit Blick auf den möglichen Wechsel der Ausbildungsform. Hier ist der Einsatz diagnostischer Verfahren zur Feststellung der Kompetenzentwicklung möglich. Die Träger verfügen im Kontext der Förderplanung und dem (noch weiter zu entwickelnden) Mentoringkonzept bereits über Instrumente, wie z. B. die LuV - Leistungs- und Verhaltenseinschätzung, die nur stärker auf die Initiierung von Entwicklungsfortschritten ausgerichtet werden müssten. In diesem Kontext kann es hilfreich sein, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden auch mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden gerecht zu werden. Im Kern geht es darum, dass das pädagogische Handeln aller professionell Beteiligten auf die Initiierung von Entwicklungsfortschritten ausgerichtet wird, um Wechsel in eine weniger intensiv geförderte Ausbildungsform zu ermöglichen.

Eine Flexibilisierung der Ausbildung durch Wechsel der Ausbildungsformen verlangt einerseits nach der Forcierung von Entwicklungsfortschritten und der Kooperation verschiedener Lernorte und andererseits nach einer verlässlichen, individualisierten Ausbildungsbegleitung über die Lernorte hinweg. Die beobachteten Formate der Ausbildungsbegleitung der Jugendlichen, bei den Trägern meist durch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen wahrgenommen, unterschieden sich im Kontext von TINA nicht signifikant von anderen BaE oder betriebsnahen Ausbildungen. Ein speziell auf den Wechsel der Lernorte zugeschnittenes lernortübergreifendes Mentoringkonzept hatte keiner der Träger. Alle vertrauten auf die etablierten Verfahren der Ausbildungsbegleitung, deren Kern in regelmäßigen Förderplangesprächen und bedarfsorientierten Interventionen bestand, auch wenn die Zielstellung von TINA in der Ausbildungsbegleitung sukzessive an Aufmerksamkeit gewann. Insbesondere die formale Arbeitsteilung zwischen Auszubildenden und Sozialpädagogen wurde in der Regel nicht berührt. Für diese Arbeitsteilung gibt es, vor allem mit Blick auf die Spezifik der Zielgruppe und auf die Gewinnung von Betrieben als Lernort, gute Gründe. Daraus könnte die Empfehlung für eine Tandemlösung „Mentoring“ abgeleitet werden, bestehend aus Sozialpädagoginnen oder -pädagogen und Auszubildenden. Das entbindet die Träger allerdings nicht von der Aufgabe, die Rolle des Mentorings konzeptionell zu untersetzen. Vielleicht lassen sich in diesem Kontext Erfahrungen mit dem Instrument der Ausbildungsassistenz verwenden.

Die Öffnung von Betrieben gegenüber Menschen mit einer Behinderung war auch im TINA-Kontext eine Aufgabe, die nur bedingt gelang. Die Mehrzahl der bei TINA beteiligten Betriebe hatten in der Vergangenheit bereits Erfahrungen mit der Zielgruppe gesammelt. Eine Gewinnung neuer, noch unerfahrener Betriebe im Umgang mit Menschen mit Behinderung gelang kaum, obwohl die aktuellen Rahmenbedingungen (geringe Arbeitslosigkeit, starke Fachkräftenachfrage) günstig waren

und sind. Die Träger sollten deshalb ihr Profil an der Schwelle zwischen Träger und Betrieb schärfen und auch die dort anzusiedelnden Aufgaben (Ansprache und Akquise von Betrieben, Entwicklung und Umsetzung von Begleit- und Unterstützungsszenarien für Teilnehmende und Betriebe, Interventionsmanagement etc.) personell bündeln und so gegenüber von Betrieben als „unternehmensnahe Dienstleitung im Kontext von Ausbildung“ kommunizieren. Personell sollten sowohl Auszubildende als auch Sozialpädagoginnen oder -pädagogen mit dem Verständnis für betriebliche Prozesse diesen Bereich repräsentieren und den Betrieben reale Entlastungen bieten: Über die Vorbereitung und Auswahl passender junger Menschen und bedarfsorientierte Ausbildungsbegleitung bis hin zu Unterstützungsleistungen bei den Formalitäten der Förderung.

7 Zusammenfassung

Junge Menschen mit einer Behinderung, die ihre Ausbildung aufgrund unterschiedlicher Unterstützungsbedarfe in einer Reha-Einrichtung beginnen, verbleiben ungeachtet der individuellen Entwicklungen meistens für die komplette Ausbildungsdauer in dieser Einrichtung. Die Erfolgsquote (Ausbildungsabschlüsse pro begonnene Ausbildung) der dort umgesetzten Reha-Ausbildung-integrativ lässt sich mit jener der Reha-Ausbildung-kooperativ vergleichen, die Eingliederung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung sechs Monate nach Austritt liegt jedoch in der Reha-Ausbildung-integrativ deutlich niedriger (vgl. Kapitel 1). Eine Flexibilisierung und größere Durchlässigkeit verspricht hier die Chance, das Ausbildungsengagement von Betrieben gegenüber Jugendlichen mit einer Behinderung zu steigern und inklusive Prozesse zu initiieren.

Vor diesem Hintergrund hatte das Modellprojekt TINA der Regionaldirektion Bayern zum Ziel, während der Ausbildung die individuellen Entwicklungen zu nutzen und in dem Maß, wie sich der Bedarf an einer intensiveren (reha-spezifischen) Förderung reduziert, betriebliche Anteile der Ausbildung auszubauen. Die Innovation war vor allem, im Ausbildungsverlauf fließende Übergänge der Ausbildungsform von der integrativen über betriebsnahe über kooperative in betriebliche Ausbildung zu ermöglichen. Die Umsetzung erfolgte an zwei Standorten. Ausgebildet wurde in 31 Berufen unterschiedlicher Dauer. Teils handelte es sich um bundeseinheitlich geregelte Vollausbildungen, teils um reha-spezifische Fachpraktiker- oder Werker-Ausbildungen. Im ungünstigen Verlauf bot die Maßnahme ein Sicherheitsnetz (vgl. Kapitel 1).

Die von der InterVal GmbH in Kooperation mit der Universität Magdeburg für die Regionaldirektion Bayern und das IAB umgesetzte wissenschaftliche Begleitung hatte eine Laufzeit von 2013 bis 2018. Grund hierfür war, dass einige Ausbildungen regulär dreieinhalb Jahre dauern, zwei Kohorten untersucht werden sollten und Verbleibe mit in den Blick genommen werden mussten. Gegenstand waren die ersten beiden Kohorten mit insgesamt 74 Auszubildenden, auch wenn danach weitere folgten. Methodisch standen leitfadengestützte Interviews vor Ort mit allen Beteiligten im Zentrum. Sie wurden durch Dokumentenanalysen, ein Monitoring und mehrere schriftliche Befragungen ergänzt (vgl. Kapitel 2).

Das Konzept für TINA wurde durch die Regionaldirektion Bayern zusammen mit zwei Trägern aus zwei Standorten entwickelt (nachfolgend Träger A und B genannt). Aufgrund von Vorgaben des REZ musste die Ausbildung der kooperativ startenden Fälle ausgeschrieben werden, den Zuschlag

erhielt ein dritter Träger (Träger C). Die Implementation, Rahmenbedingungen, Kompetenzen der Auszubildenden und Ausbildungsverläufe lassen sich aus diesem Grund zwischen den Trägern nicht direkt vergleichen, denn die Auszubildenden des Trägers C starteten immer integrativ.

Knapp zwei Drittel der Teilnehmenden waren männlich, gut ein Drittel weiblich. Gut drei Viertel haben eine Vollausbildung begonnen, die anderen eine Berufsausbildung für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO. Bei knapp drei Vierteln der Berufsausbildungen handelte es sich um eine 3-jährige oder 3,5-jährige Ausbildung, ansonsten um 2-jährige Berufsausbildungen. Die konzeptgemäße Individualisierung von TINA spiegelt sich auch in Berufswechseln je nach individueller Entwicklung wider.

Die häufigste Art der Behinderung war bei den Teilnehmenden eine Lernbehinderung, gefolgt von psychischen Behinderungen. Körperliche Behinderungen waren deutlich seltener. Weitere behindernde Bedingungen umfassten z. B. fehlende familiäre Unterstützung, konfliktbehaftete Beziehung zu professionellen Bezugspersonen, Dyskalkulie, Legasthenie oder fehlenden Anschluss an die Peer-Group.

Mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden wohnten bei ihren Eltern, etwas mehr als jeder fünfte Fall wohnte selbstständig und knapp jeder zehnte Fall in einer stationären oder ambulanten Wohneinrichtung (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2).

Im Freistaat Bayern erfolgt die berufstheoretische Ausbildung in Berufs-, Berufsfach- oder Förderberufsschulen – in einer Förderberufsschule i. d. R. bei vorliegendem sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Auszubildenden in TINA begannen die berufstheoretische Ausbildung teils in regulären, teils in Förderberufsschulen. Das Konzept von TINA ging nicht auf Fragen der Inklusion in der Berufsschule ein. Da jedoch bis zum Jahr 2016 teils mit regionaler Überschneidung der Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ erprobt wurde, profitierten auch Teilnehmende von TINA von dessen Innovationen. Dabei zeigte sich, dass gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf mit fachlicher Unterstützung des Mobilen sonderpädagogischen Dienstes und mit Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte der Förderberufsschule erfolgreich möglich ist. Mehrere an TINA Teilnehmende wechselten jedoch von der Regel- in die Förderberufsschule, auch da diese günstigen Rahmenbedingungen nicht in jedem Fall gegeben waren (vgl. Kapitel 3.3 und 4.7).

Eine gemeinsame Vorstellung der Agenturen und der Träger von der Zielgruppe bildete sich während des Projekts heraus, ohne dass sie eindeutig definiert wurde. Die Formulierung, dass an TINA junge Menschen teilnehmen sollten, die sich an der Grenze der Förderkategorie III zur Förderkategorie II bewegen, lässt vieles offen. Der wissenschaftlichen Begleitung erscheint eine alternative Definition mit zeitlichem Bezug klarer. Diese Definition lautet, dass die Teilnehmenden mittelfristig noch eine integrative Form der Ausbildung benötigen, aber die Möglichkeit nicht ausgeschlossen wird, dass sie danach in weniger intensiv begleitete Formen der Ausbildung wechseln. Es wurde in TINA kein Verfahren entwickelt, welches die Entwicklungen der jungen Menschen hundertprozentig prognostizierbar macht und damit die Eignung für einen späteren Wechsel der Ausbildungsform fallscharf ex ante bestimmt. Zudem es ist fraglich, ob ein solches Verfahren entwickelt werden könnte. Das Konzept von TINA wird dem jedoch vollumfänglich gerecht, denn die Leistungserwartung an die Träger war nur, dass 40 Prozent der integrativ startenden Auszubildenden wechseln. Die implizite Leitlinie des Projekts TINA hat sich somit bewährt: Weil die Entwick-

lungen nicht scharf prognostiziert werden können, soll großzügig aufgenommen werden, die Erwartung eines Wechsels aber nicht an jeden Fall angelegt werden (vgl. Kapitel 4.1). Das Konzept, wann eine Ausbildungsform als integrativ, betriebsnah oder kooperativ zu gelten hatte, war zunächst nicht in jedem Detail ausgearbeitet. Die Agenturen und Träger mussten hierfür erst Regeln in der Praxis herausbilden und handhabten dies an den beiden Standorten schließlich auch anders.

Mentoring wurde in TINA eher als eine personenübergreifende Funktion und nicht immer als eine personenspezifische Rolle umgesetzt. Sie umfasste unter unterschiedlichen Bezeichnungen, z. B. Mentorin, Bildungsbegleiter, Koordinatorin, Prozessbegleiter, Pate, sowie Koordinations- bzw. Netzwerkaufgaben in Verbindung mit klassischer sozialpädagogischer Praxis. Regelmäßige Reflexionstreffen der beteiligten Akteure waren Teil des Mentorings. Die Häufigkeit der Reflexionstreffen nahm im Phasenverlauf der Ausbildungsformen ab. Aus der Perspektive des Mentorings kann jedoch die Begrifflichkeit des TINA-Konzepts missverständlich sein, bei der betriebsnahe und kooperative Ausbildung als „weniger intensiv begleitete“ Formen der Ausbildung beschrieben werden. So begleitete der Träger B, dem mehr Wechsel in diese Ausbildungsformen gelangen als dem Träger A, die Auszubildenden nach dem Wechsel kaum weniger intensiv als vor dem Wechsel (vgl. Kapitel 4.2).

Die Förderplanung in TINA unterschied sich in der Form nicht von anderen Maßnahmen. Durch das Ziel eines Wechsels der Ausbildungsform erhält sie aber eine gesonderte Orientierung. Sie folgt den zwei Leitfragen „Was braucht eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer an TINA, um bald in einen Betrieb wechseln zu können?“ und „Welcher Teilnehmerin/welcher Teilnehmer braucht welche Unterstützung und Förderung, um von einer Ausbildungsform in eine andere wechseln zu können?“. Alle drei Träger verwendeten für die Förderplanung halbstandardisierte Formulare, dies bedeutet aber nicht, dass auch die inhaltliche Planung kleinteilig standardisiert erfolgt wäre. Die Förderplanung sollte im Ideal lernortübergreifend sein, doch heißt dies im ersten Schritt nur, dass die Prozesse in der Berufsschule und im Betrieb berücksichtigt werden. Die Träger können nicht sicherstellen, dass sich die Betriebe oder Berufsschulen auch nach den Planungen von TINA richten – bei guter Kooperation war dies jedoch überwiegend der Fall (vgl. Kapitel 4.3).

Die Qualität der fachpraktischen Ausbildung beim Träger wurde von den Auszubildenden und den Ausbildenden positiv beurteilt. Allerdings konstatieren auch die Ausbildenden, dass sie beim Träger z. B. Kontakte zu Kunden, zu nicht behinderten Mitarbeitenden, relevante Aufgabenstellungen besonderer Geschäftsfelder und Realitätsnähe im Arbeitsdruck nicht in gleicher Weise wie im Betrieb realisieren könnten. Entsprechend wurde die Zielstellung einer Heranführung an den Lernort Betrieb allgemein geteilt. Passend dazu stieg die Zahl der Tage der Auszubildenden in einem Betrieb kontinuierlich, wenn auch nicht bei allen Teilnehmenden. Manche Teilnehmende hatten sich zum Zeitpunkt der wissenschaftlichen Begleitung noch nicht mit der Frage beschäftigt, ob sie einen größeren Teil ihrer Ausbildungsinhalte im Betrieb erlernen könnten. Projektleitungen erläuterten hierzu, dass zwar die Mitarbeitenden dieses Ziel immer im Blick hätten, aber bei manchen Teilnehmenden ein zeitnaher Übergang ausgeschlossen sei und es in diesen Fällen nicht angebracht wäre, sie regelmäßig damit zu konfrontieren, wie weit ihr Weg noch sei (vgl. Kapitel 4.4).

Als Prüfstein und Vorbereitung auf einen Wechsel der Ausbildungsform hatten Praktika aus Sicht der Träger eine große Bedeutung. Die starke Orientierung des Modellprojekts auf Übergänge in der

Ausbildungsform führte bei den Trägern auch dazu, dass für einzelne TINA-Teilnehmende, bei denen noch nicht sicher war, ob sie die Anforderungen eines betrieblichen Praktikums erfüllen, Praktika eingerichtet wurden. Wurden die Anforderungen eines solchen Praktikums nicht gemeistert, war dies nicht als Scheitern zu verstehen, sondern nur als Orientierung, in welchen Bereichen jemand zukünftig besonders gefördert werden musste (vgl. Kapitel 4.5).

Herausforderungen der Lernortkooperation zwischen Träger und Betrieb betrafen sowohl die Gewinnung des Lernorts Betrieb für die Zielgruppe als auch die fachliche und pädagogische Abstimmung. Bei der Akquise von Betrieben hat sich bewährt, wenn die Träger als professionelle Dienstleister in Sachen Ausbildung auftreten und den damit verbundenen Mehrwert für die Betriebe herausstellen: Die Entlastung bzw. Unterstützung der Betriebe durch die Mentorinnen und Mentoren, die Möglichkeit von Stützunterricht, die zusätzliche Vermittlung fachpraktischer Inhalte beim Träger usw. Inwieweit danach eine fachliche und pädagogische Abstimmung erfolgt, hing von der sehr unterschiedlichen Bereitschaft der Betriebe dazu ab (vgl. Kapitel 4.6).

Von den 74 Teilnehmenden der ersten beiden TINA-Kohorten, schlossen 55 die Ausbildung erfolgreich ab. Bei den Teilnehmenden, die eine Berufsausbildung für Menschen mit Behinderung absolviert haben, liegt die Erfolgsquote bei 85 Prozent und damit rund 15 Prozentpunkte höher als in den Vollberufen (vgl. Kapitel 5.1.1). Für 51 Fälle ist ein Übergang in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung bekannt, was 69 Prozent aller 74 Fälle (bzw. 81 Prozent der Fälle mit bekanntem Verbleib) entspricht. Die Übergangsquote liegt in Ausbildungsberufen für Menschen mit Behinderung höher und in zweijährigen Ausbildungen niedriger (vgl. Kapitel 5.1.2). Ausbildungen mit Ausbildungsbausteinen wurden in TINA nicht erprobt, Bausteine nicht erworben (vgl. Kapitel 4.8).

Das Ziel, dass mindestens 40 Prozent der Auszubildenden die Ausbildungsform wechseln, wurde in der ersten Kohorte für diejenigen, die in einer integrativen Ausbildung starteten, erreicht. Bei anderen Berechnungsweisen wird die gesetzte Quote zum Teil auch unterschritten. In der Tendenz gab es beim Träger A weniger Wechsel, diese dafür aber bereits in früheren Quartalen als beim Träger B (vgl. Kapitel 5.1.4).

Die Motivation der meisten Teilnehmenden war schon zu Beginn der Ausbildung hinreichend. Folglich hat sich in den meisten Fällen die Motivation während der Teilnahme an TINA weder deutlich verbessert noch deutlich verändert. Und die Fälle, in denen es zu Steigerungen der Motivation kam, sind vier bis fünfmal häufiger als Fälle, in denen die Mitwirkungsbereitschaft abnahm. Ein ähnliches Muster gilt auch für die anderen Kompetenzen – abgesehen natürlich von den jeweiligen beruflichen Handlungskompetenzen, die erst im Zuge der Ausbildungen erworben wurden (vgl. Kapitel 5.2.1).

In den Fallstudien zu 15 Auszubildenden konnte herausgearbeitet werden, wie die intensive Begleitung in TINA zur Entwicklung oder persönlichen Stabilisierung der Teilnehmenden beiträgt und damit in der Regel auch den Ausbildungserfolg sicherte. Beispiele zeigen jedoch auch, dass von professioneller Seite nicht in jedem Fall zu den identifizierten Förderbedarfen durchgedrungen werden konnte. An Förderbedarfen der Auszubildenden zu arbeiten, setzt auch eine individuelle Offenheit oder Kompetenz zur Mitwirkung seitens der Auszubildenden voraus. Fallbeispiele veranschaulichen das komplexe Zusammenspiel von betrieblichen und TINA-seitigen Erfolgsfaktoren, wobei auch externe Rahmenbedingungen zum Erfolg der Auszubildenden beitragen. Eine genaue Quantifizierung, wie viel die Innovationen von TINA zum Erfolg der Teilnehmenden beigetragen

haben, ist nicht möglich. Dass ein wesentlicher Teil auch der Begleitung durch TINA zugerechnet werden kann, wird deutlich (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3).

Die Erfolgsfaktoren in der pädagogischen Arbeit entsprechen bewährten pädagogischen Handlungsstrategien, darunter vermehrte Individualisierung, verstärkt Prüfpunkte einzubauen, inhaltliche Abstimmungen zwischen den Lernorten (Träger, Betrieb, Berufsschule), ein enger regelmäßiger Austausch zwischen den Professionen im Träger unter der Koordination der Mentorinnen und Mentoren sowie die Einbeziehung des sozialen Umfelds (vgl. Kapitel 5.3).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bestätigen, dass im Modellprojekt TINA Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss geführt werden können. Die Innovation des förderrechtlichen Rahmens für TINA, die flexible Übergänge zwischen den Ausbildungsformen erlaubt, hat sich grundsätzlich bewährt. Auch wenn nicht eindeutig ist, ob das gesetzte Ziel von 40 Prozent Wechseln in weniger intensiv begleitete Ausbildungsformen erreicht wurde (je nach Berechnungsgrundlage), trug diese Innovation doch dazu bei, dass mehr Wechsel in betriebsnahe oder kooperative Ausbildungen erfolgten, als es im Rahmen des etablierten Fördersystems üblich ist. Die wichtigste Empfehlung lautet vor diesem Hintergrund, das Modell fortzuführen und in den Transfer zu geben.

Die vorliegenden Erkenntnisse zeigen aber auch, dass die Innovation in TINA vor allem im Bereich des förderrechtlichen Rahmens (flexible Übergänge zwischen den Ausbildungsformen) lag, während die Umsetzung sowohl der fachpraktischen und der berufstheoretischen Ausbildung als auch der Begleitung von Auszubildenden zum größten Teil auf bewährte Instrumente pädagogischer Arbeit zurückgriff.

Empfohlen wird, die Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform stärker anzuerkennen. Die förderrechtlich korrekte Reduzierung von Betreuungsschlüsseln bzw. Kostensätzen nach dem Wechsel in eine weniger intensiv begleitete Ausbildungsform war kein Motor für die Realisierung von Übergängen. Erfolgreiche pädagogische Arbeit ist in diesem Handlungsfeld die Leistung darauf spezialisierter Unternehmen, die ihr Handeln auch wirtschaftlich gestalten müssen. Die Regelungen der Förderung sollten pädagogisch begründeten Erfolg z. B. durch Übergangsregelungen oder allmählich zu reduzierende Betreuungsschlüssel oder Kostensätze stärker anerkennen und damit forcieren. Damit ist keine Aussage zur sinnvollen Höhe insgesamt oder zur Auskömmlichkeit der Förderung getroffen, sondern nur zu steuerungsrelevanten Anreizen im System der Förderung. Empfohlen wird überdies, die Regelungen transparenter bzw. eindeutiger zu fassen, da sich fehlende Transparenz und Differenziertheit der Dienstgütevereinbarung im Transfer des erprobten Ansatzes auf neue Träger und Standorte negativ auswirken könnten (vgl. Kapitel 6).

Literatur

- Aktion Mensch (Hrsg.) (2017): Inklusionsbarometer Arbeit. Ein Instrument zur Messung von Fortschritten bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung auf dem deutschen Arbeitsmarkt (https://www.aktion-mensch.de/dam/jcr:d29968e7-a107-4a79-848b-65c72c22c96b/AM_I-Barometer-2017_171127_bf.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- BIBB (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 26. Juni 2014 – geändert am 21. Juni 2016 – zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan (<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf>) (Abruf am 27.10.2018).
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bundesagentur für Arbeit (2018a): Eintritte, Bestand, Austritte und Eingliederungsquote von Teilnehmenden in/aus ausgewählte(n) Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik nach Förderkategorie (Sonderauswertung für die wissenschaftliche Begleitung von TINA) (unveröffentlicht).
- Bundesagentur für Arbeit (2018b): Fachliche Weisungen Reha Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III § 117 SGB III Grundsatz. Gültig ab: 20.04.2018 (https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba014632.pdf) (Abruf am 7.7.2019).
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Situation schwerbehinderter Menschen (<https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/AM-kompakt-Situation-schwerbehinderter-Menschen.pdf>) (Abruf am 27.10.2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2013a): Modellprojekt Trägergestützte inklusive Ausbildung – TINA, Stand 09.07.2013 (unveröffentlicht).
- Bundesagentur für Arbeit (2013b): Vergabeunterlagen zur öffentlichen Ausschreibung von Ausbildungen für behinderte Menschen mit Förderbedarf nach § 117 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 b Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III - kooperatives Modell - Vergabenummer: 701-13-BiRehakoop-00366.
- Bundesagentur für Arbeit (2013c): Leistungsbeschreibung Forschungsprojekt 1213-13-43954. Durchführung einer Begleitforschung zum Modellprojekt zur Förderung von Durchlässigkeit und Inklusion bei der beruflichen Ausbildung von Rehabilitanden „TINA – Trägergestützte Inklusive Ausbildung“ (unveröffentlicht).
- Bundesagentur für Arbeit (2013d): Vertrag über die Durchführung eines Modellprojekts -Trägergestützte Inklusive Ausbildung (TINA) – nach §§ 117 Abs. 1 Nr. 1a und Nr. 1b Sozialgesetzbuch, Drittes Buch (SGB III) sowie § 35 Sozialgesetzbuch, Neuntes Buch (SGB IX) (unveröffentlicht).
- Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III. (November 2012) (https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013437.pdf) (Abruf am 27.10.2018).

- Bundesagentur für Arbeit (2010): Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) – Fachliche Hinweise (<http://pfnz-hoert-nix.de/data/documents/03-3Teilhabe-am-Arbeitsleben.pdf>) (Abruf am 27.10.2018).
- BMAS (Hrsg.) (2011): Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben – Zwischenbericht (<http://doku.iab.de/externe/2012/k121120302.pdf>) (Abruf am 27.10.2018).
- BMBF (2017): Berufsbildungsbericht 2017 (https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- BMBF (2014): Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss. Jobstarter Praxis – Band 8 (https://www.bmbf.de/pub/Jobstarter_Praxis_Band_8.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- DIHK/ZWH (2019): Zielvereinbarungen - leistungsstarke Jugendliche (<https://www.stark-fuer-ausbildung.de/tipps-hilfen/wissensbausteine-von-a-z/wissensbausteine-z/zielvereinbarungen-leistungsstarke-jugendliche>) (Abruf am 7.7.2019).
- Ebbinghaus, Margit (2009): Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe. Wissenschaftlichen Diskussionspapiere des BIBB 109 (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_109_ideal_und_realitaet_betrieblicher_ausbildungsqualitaet.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- Ekert, Stefan; Schuldt, Karsten; Sommer, Jörn; Holick, Marcel; Frank, Wilma; Frey, Rudi (2010): Untersuchung zu zweijährigen Ausbildungsberufen (<http://interval-berlin.de/documents/endbericht-untersuchung-zu-zweijaehrigem-ausbildungsberufen.pdf>) (Abruf am 27.10.2018).
- Fischer, Bastian; Sommer, Jörn (2018): TINA – Trägergestützte Inklusive Ausbildung. Zwischenergebnisse zu einem Modellprojekt in Bayern. In: Arndt, Ingrid; Neises, Frank; Weber, Klaus (Hrsg.) (2018): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Frank, Irmgard; Grundewald Jorg-Günther (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bwp_2008_04_frank_ausbildungsbausteine.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- French, Martin (2016): Professionalisierte betriebliche Ausbildung als Grundlage systemischer Ausbildungsqualität: Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen durch professionalisiertes Ausbildungspersonal. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 2016/02, Heft 157, S. 19–21.
- Gaylor, Claudia; Follner, Magdalene; Barkholz, Sylvia; Düz, Fidan; Kohl, Matthias; Fischer, Martin; Kretschmer, Susanne; Reglin, Thomas (2015): Leitfaden Qualität der betrieblichen Berufsausbildung (<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7503>) (Abruf am 27.10.2018).
- Gericke, Thomas (2004): Duale Berufsausbildung für Benachteiligte, München: DJI-Verlag München.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden: Springer VS.

- Grebe, Tim; Schüren, Verena; Ekert, Stefan (2017): Evaluation der IHK-Pilotinitiative Zertifizierung von Teilqualifikationen. Abschlussbericht ([http://interval-berlin.de/documents/Interval%20\(2017\)%20Abschlussbericht-Teilqualifikationen.pdf](http://interval-berlin.de/documents/Interval%20(2017)%20Abschlussbericht-Teilqualifikationen.pdf)) (Abruf am 27.10.2018).
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS.
- Regierung von Oberbayern (2013): MSD-Rundbrief 21 (<https://www.yumpu.com/de/document/view/25677108/msd-rundbrief-21-regierung-von-oberbayern>) (Abruf am 27.10.2018).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen. Ergebnis zum Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ der Stiftung Bildungspakt Bayern. (https://www.isb.bayern.de/download/18719/isb_leitfaden_fuer_inklusive_unterricht_internet.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015): Sonderpädagogische Förderung in der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung. Empfehlungen – Anregungen – Hilfen (https://www.isb.bayern.de/download/17321/hrfoerderung_in_der_berufliche_bildung_2015_12_03.pdf) (Abruf am 7.7.2019).
- Stiftung Bildungspakt Bayern (2016): Inklusive berufliche Bildung in Bayern. Projektdokumentation und Ergebnisse des Schulversuchs (https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/01/Abschlussdokumentation_web.pdf) (Abruf am 27.10.2018).
- Stalder, Barbara E.; Schmid, Evi (2016): Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss, Bern: hep verlag.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>) (Abruf am 27.10.2018).
- Woll, Christian; Prüstel, Sabine; Linten, Markus (2017): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-ausbildungsabbruch.pdf) (Abruf am 27.10.2018).

Impressum

IAB-Forschungsbericht 9|2019

Veröffentlichungsdatum

30. September 2019

Herausgeber

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
der Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg

Rechte

Nachdruck - auch auszugsweise - nur mit Genehmigung des IAB gestattet.

Bezugsmöglichkeit dieses Dokuments

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0919.pdf>

Bezugsmöglichkeit aller Veröffentlichungen der Reihe „IAB-Forschungsbericht“

<http://www.iab.de/de/publikationen/forschungsbericht.aspx>

Website

www.iab.de

ISSN

2195-2655

Rückfragen zum Inhalt

Lutz Eigenhüller

Telefon: 0911 179-4344

E-Mail: lutz.eigenhueller@iab.de