Hrsg. von bwp@: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

bwp@ Ausgabe Nr. 6 | Juni 2004

Förderung benachteiligter und behinderter Jugendlicher

bwp@ Ausgabe 6

Hrsg. von bwp@ Nr.6: Martin Kipp und Wolfgang Seyd

Editorial von Martin Kipp & Wolfgang Seyd als < html-file > oder als < pdf-file >

A: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Benachteiligtenförderung

Arnulf Bojanowski, Peter Eckardt, Günter Ratschinski (Uni Hannover) — Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft | hier als pdf-file | *abstract*

Manfred Eckert (Uni Erfurt) — Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik | hier als pdf-file | *abstract*

Horst Biermann (Uni Dortmund) — Segmentierung Behinderter und Benachteiligter durch Förderung | hier als pdf-file | *abstract*

Beatrix Niemeyer (Uni Flensburg) — Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich| hier als pdf-file | *abstract*

B: Theoretische und konzeptionelle Beiträge zur beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen

Ulrich Wittwer, Wolfgang Seyd (BFW Hamburg, Uni Hamburg) — Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe am Arbeitsleben. Memorandum aus der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke | hier als pdf-file | *abstract*

Wolfgang Seyd (Uni Hamburg) — Betriebliche Rehabilitation – Ergänzung oder Ersatz außerbetrieblicher Rehabilitation? | hier als pdf-file | *abstract*

Wolfgang Seyd, Willi Brand (Uni Hamburg) — Case management in der beruflichen Rehabilitation – ein Beitrag zur Leistungsverbesserung oder Kostenminderung? | hier als pdf-file | *abstract*

C: Adressatenorientierte Förderung

Helga Fasching, Mathilde Niehaus (Uni Wien, Uni Köln) — Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf | hier als pdf-file | *abstract*

Stephan Stomporowski (Uni Hamburg) — Die misslungene berufliche Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund | hier als pdf-file | *abstract*

Gerhard Christe, (Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe — Berufliche und soziale Integration junger Sozialhilfeempfänger und Sozialhilfeempfängerinnen durch die Einrichtung von Jugendbüros – Ergebnisse eines niedersächsischen Modellprogramms| hier als pdf-file | *abstract*

D: Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen

Barbara Koch, Johannes Kortenbusch (Uni Bielefeld) — Absolventen der Sonderschule – erfolgreich am Berufskolleg? Erfahrungen aus gemeinsamen Lehrerfortbildungen mit Sonderpädagogen, Berufspädagogen und Schulsozialarbeitern im Projekt „BiZEbS" (Beruf im Zentrum – Eingliederung benachteiligter Schülerinnen und Schüler) | hier als pdf-file | *abstract*

Detlef Buschfeld, Katja Koreny (Uni Köln) — Zwei plus drei macht einen Qualifizierungsbaustein – Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt an Berufskollegs. | hier als pdf-file | *abstract*

Susanne M. Weber (Uni Marburg) — Vernetzung in der Jugendberufshilfe. Komplexe Evaluation von Instrumenten, Strategien und Wirkungen kommunikativer Planungsprozesse | hier als pdf-file | *abstract*

Beatrix Niemeyer (Uni Flensburg) — Handlungsorientiertes Lernen – Ein gemeinsames Fortbildungsprojekt der Jugendaufbauwerke Niebüll, Norderstedt und Glücksburg/Süderbrarup | hier als pdf-file | *abstract*

Falk Howe, Sönke Knutzen, (TU Harburg) — Kompetenzwerkstatt-Recycling – Arbeitsprozessorientierte Lehr-/Lernarrangements mit integrierter Lernsoftware in der Berufsvorbereitung | hier als pdf-file | *abstract*

Sandra Bohlinger (TU Darmstadt) — Der Zusammenhang von Benachteiligung, Vertragslösungen und Praktika | hier als pdf-file | *abstract*

Marianne Goltz, (Institut für Arbeitsmarktforschung u. Jugendberufshilfe) — Betriebliche Praktika in der Berufsvorbereitung – Empirische Befunde zum Hamburger Modell QUAS | hier als pdf-file | *abstract*

Rudolf Schröder (Uni Paderborn) — Berufliche Erstausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen via E-Learning und Telearbeit im Virtuellen Berufsbildungswerk | hier als pdf-file | *abstract*

MARTIN KIPP & WOLFGANG SEYD (Universität Hamburg)

Editorial

Viel war die Rede vom Paradigmenwechsel, eingeläutet durch das „epochale“ Sozialgesetzbuch IX. Von „gleicher Augenhöhe“ der Leistungsberechtigten mit den Leistungserbringern und Rehabilitationsträgern wurde gesprochen. Doch nun scheint alle Euphorie verflogen. Berufliche Bildung benachteiligter und behinderter Menschen ist in der Tat durch einen Paradigmenwechsel gekennzeichnet. Und der ist nicht primär durch sozialgesetzgeberische Aktivitäten herbeigeführt, sondern letztlich durch den Arbeitsmarkt veranlasst worden. Und das in doppelter Hinsicht:

Die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit arbeitsmarktbenachteiligter Jugendlicher wirft die Frage auf, ob die Anstrengungen der betroffenen Menschen, die sich diese in der Hoffnung auf eine Stelle auferlegen, die Anstrengungen ihrer Ausbilder, Betreuer und Berater, die diese mit der Perspektive auf einen Vermittlungserfolg auf sich nehmen, und die finanziellen Leistungen, die von der Bundesagentur für Arbeit und den anderen Leistungsträgern eingesetzt werden, noch gerechtfertigt sind. Das ist die eine Seite.

Hohe Arbeitslosigkeit reißt aber auch erhebliche Löcher in die Steuer- und Sozialkassen. Sie nimmt den Handlungsspielraum staatlicher und halbstaatlicher Instanzen. Seit Jahren stehen die Leistungserbringer unter erheblichem Kostendruck. Sie sollen trotz sinkender finanzieller Zuwendungen billiger, flexibler, schneller, erfolgreicher arbeiten. Leistungsträger drohen mit verschärftem Wettbewerb. Inwieweit das Grundgesetz mit seinem „Benachteiligungsverbot“ einen wirksamen Schutz bietet, ist fraglich. Das ist die andere Seite.

Der oben angesprochene Paradigmenwechsel ist in den Beiträgen dieser Ausgabe von bwp@ nicht immer, aber doch häufig erkennbar. Dem Zusammenhang zwischen Arbeitsmarkt und beruflicher Rehabilitation/Benachteiligtenförderung – hatten wir ein eigenes Kapitel zugedacht. Wir haben keinen originären Beitrag dazu erhalten. Aber in mehreren Artikeln finden sich Betrachtungen zum wirtschaftlichen Hintergrund der Benachteiligten- und Behindertenförderung. Wir haben allerdings die ursprüngliche, im Call for papers unterlegte thematische Struktur aufgegeben, denn die die Sichtung der 18 Beiträge ließ andere Schwerpunkte erkennen, als wir sie in der Planungsphase unterlegt hatten. Sie finden nunmehr eine Gliederung in vier Themenfelder:

1. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Benachteiligtenförderung – 4 Beiträge
2. Theoretische und konzeptionelle Beiträge zur beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen – 3 Beiträge
3. Adressatenorientierte Förderung – 3 Beiträge
4. Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen – 8 Beiträge.

Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Benachteiligtenförderung

ARNULF BOJANOWSKI, PETER ECKARDT und GÜNTER RATSCHINSKI haben die unübersichtliche Landschaft der Benachteiligtenforschung sondiert und einen Überblick über die Entwicklung der letzten 30 Jahre geliefert, der durch knappe Hinweise auf Forschungsdesiderate und Entwicklungsperspektiven ergänzt wird.

MANFRED ECKERT beschreibt den Stellenwert von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung, die für ihn nur als Einheit denkbar sind. Berufsvorbereitung ist sozialpädagogisch auszurichten. ECKERT warnt davor, das Berufskonzept einem „Employability-Konzept" zu opfern, bei dem betriebsgewünscht zertifiziert statt kammerverantwortlich geprüft – und damit Teilhabe am Arbeitsleben und am gesellschaftlichen Leben angebahnt wird.

HORST BIERMANN beschäftigt sich in kritischer Absicht mit der beruflichen Rehabilitation behinderter Menschen in den etablierten Institutionen. Der Leser stößt auf eine Fülle von Thesen, die einen Umdenkprozess für die Konzeption beruflicher Rehabilitation einfordern.

BEATRIX NIEMEYER setzt sich mit der Professionalisierung der an der Benachteiligtenförderung beteiligten Berufsgruppen auseinander. Aus einer von ihr vorgenommenen professionstheoretischen Verortung der Benachteiligtenförderung leitet die Autorin die Forderung nach wissenschaftlicher Absicherung der Qualifikationsangebote an die in diesem Bereich Tätigen ab.

Theoretische und konzeptionelle Beiträge zur beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen

ULRICH WITTWER und WOLFGANG SEYD formulieren und begründen aufgrund einer normativ und empirisch fundierten Situationsanalyse Forderungen und Empfehlungen zur weiteren Gestaltung des Rehabilitationssystems.

Vor dem Hintergrund politischer Forderungen nach stärkerer Einbeziehung von Wirtschaftsunternehmen in die berufliche Rehabilitation setzt sich WOLFGANG SEYD mit den Möglichkeiten und Grenzen, Modellen, Konzeptionen und Realisierungen von betrieblicher Rehabilitation als Ersatz und als Ergänzung außerbetrieblicher Rehabilitation auseinander.

Manche sehen darin nur eine optimierte Beratungspraxis, andere einen durchschlagskräftigen grundlegend neuen Ansatz: Von Case Management ist die Rede. WOLFGANG SEYD und WILLI BRAND versuchen Licht in das Dunkel der Begriffe, Konzepte und Umsetzungen zu bringen. Sie lassen sich von Fragen leiten, die auf die Bedeutung, die Möglichkeiten, Voraussetzungen, Grenzen und Realisierungschancen von CM verweisen. Dabei gehen sie auch der Frage nach, ob sich mit CM berufliche Rehabilitation effektiver und effizienter gestalten lässt.

Adressatenorientierte Förderung

HELGA FASCHING und MATHILDE NIEHAUS liefern zunächst eine Teilnehmeranalyse der Sonderschulabgänger, die in die berufliche Bildung einmünden. Dabei zeichnen sie ein differenziertes Bild der Benachteiligungen, problematisieren den Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt und formulieren zielgruppengerechte Gestaltungsempfehlungen.

Mit der speziellen Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund beschäftigt sich der Beitrag von STEPHAN STOMPOROWSKI. Auf der Basis statistischer Untersuchungen, skizziert er die in den letzten Jahrzehnten mangelhaft gebliebene berufliche Integration dieser Personengruppe und bilanziert kritisch das berufspädagogische sowie berufsbildungspolitische Interesse an diesem Themenfeld.

In Niedersachsen wurden gute Erfahrungen mit „Jugendbüros“ gemacht. Hier kümmern sich Fachleute um Sozialhilfeempfänger ohne Ausbildung. GERHARD CHRISTE berichtet aus der Begleituntersuchung, mit der das Oldenburger Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe betraut worden ist.

Ergebnisse und Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zur Förderung benachteiligter Menschen und von Menschen mit Behinderungen

Angesichts der zunehmenden Konkurrenz auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist es für Absolventen der Sonderschule besonders schwierig, eine betriebliche Ausbildung zu beginnen. BARBARA KOCH und JOHANNES KORTENBUSCH berichten über einen Modellversuch, der sich dieser Problematik widmet. In Kooperation mit Schulen, Betrieben und anderen Institutionen werden Konzepte zur speziellen Förderung von Sonderschülern und ihrer Integration in den Arbeitsmarkt entwickelt, erprobt und evaluiert.

Auf das nordrhein-westfälische Berufskolleg hebt auch der Beitrag von DETLEF BUSCHFELD und KATJA KORENY ab. An 12 Berufskollegs wird ein Qualifizierungsbaustein erprobt, der konzeptionell mit Betriebsbeteiligung verknüpft ist. Das demonstrieren die beiden Autoren an zwei Fallstudien, indem sie Voraussetzungen und didaktisches Konzept des Qualifizierungsbausteins skizzieren.

SUSANNE M. WEBER widmet sich dem Aufbau und Funktionieren lokaler Netzwerke in der Jugendberufshilfe. Auf der Basis eines mehrdimensionalen Evaluationsmodells demonstriert sie die Erfassung von Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität am Beispiel von Vernetzungsprojekten in drei Landkreisen.

In drei schleswig-holsteinischen Jugendaufbauwerken sollte handlungsorientiertes Lernen Einzug halten. BEATRIX NIEMEYER beschreibt den Fortbildungsprozess der Akteure, zu dessen zentralen Elementen Selbstreflexion und Präsentation eigner Praxisbeispiele gehören. Die Autorin benennt und erörtert zudem Schwachstellen wie die Freizeitgestaltung für die und mit den Jugendlichen sowie die Kooperation mit Berufsschulen.

Einen Hamburger Modellversuch mit lernbenachteiligten, leistungsverminderten und verhaltensauffälligen Jugendlichen schildern FALK HOWE und SÖNKE KNUTZEN. Im Projekt *Kompetenzwerkst@tt* werden arbeitsprozessorientierte Lehr-Lernarrangements mit integrierter Lernsoftware entwickelt und eingesetzt. Die Autoren reflektieren den didaktischen Zuschnitt und die Projektergebnisse nach zwei Dritteln der Projektlaufzeit.

Mit dem Problem der Vertragslösungen beschäftigte sich eine EMNID-Untersuchung, bei der die Erfahrungen von 400 Auszubildenden, 300 Ausbildern und 310 Berufsschullehrern erfasst wurden. SANDRA BOHLINGERs Fazit: Vorherige Praktika helfen nicht, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und werden hinsichtlich ihrer Bedeutung oft überschätzt. Demgegenüber kommt der Beratung ein höherer Stellenwert zu, wenn es um den Erhalt der Ausbildung geht.

MARIANNE GOLTZ schildert Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Hamburger QuAS-Konzepte zur Förderung von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. Ein Ergebnis ist, dass der Übergang in betriebliche Ausbildung erschwert wird, weil die Betriebe erheblich größeren Wert auf das Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses legen als dies in den Konzepten vorgesehen ist.

RUDOLF SCHRÖDER beschreibt den Einsatz von E-Learning auf der Basis virtueller Modellunternehmen zur Ausbildung von schwerstbehinderten Jugendlichen in zwei Berufsbildungswerken. Zu den Ergebnissen der Begleitforschung gehört der Nachweis einer enorm hohen Motivation der Teilnehmer, die bessere Prüfungsergebnisse als ihre Präsenz-Kollegen in der Berufsschule erzielen.

Die Beiträge dieser bwp@-Ausgabe unterstreichen nicht nur den dringlichen Veränderungsbedarf im Bereich der Förderung benachteiligter und der beruflichen Rehabilitation behinderter Jugendlicher, sondern sie zeigen zudem vielfältige und erfolgversprechende Reformperspektiven.

Gern wollen wir all jenen danken, die uns ihre Beiträge zur Verfügung gestellt haben, und denen, die uns bei der redaktionellen Arbeit geholfen haben: Gabriele Weise-Borkowski für Koordination und Aufbereitung, Karin Büchter für Kritik und Sichtung, Franz Gramlinger für wegweisende Ratschläge und stete Ermunterung.

Martin Kipp & Wolfgang Seyd

ARNULF BOJANOWSKI, PETER ECKARDT & GÜNTER RATSCHINSKI (Universität Hannover)

Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft

Vorbemerkungen

Das Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover forscht und lehrt in einem seiner Arbeitsschwerpunkte zur Problematik der Förderung benachteiligter Jugendlicher. Gefragt nach den Forschungsleistungen dieses Feldes möchten wir mit diesem Artikel Ergebnisse unserer „Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft“ vorstellen. Dazu haben wir Bibliographien, Bibliotheken und elektronische Datenquellen zu Rate gezogen und eine ganze Reihe von Studien überprüft. Zur besseren Übersichtlichkeit ist das Feld auf die letzten 30 Jahre eingegrenzt: Der Beginn der berufsvorbereitenden Maßnahmen – von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert – Anfang der 70er Jahre und die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 bieten sich als Zäsur an. Unter Forschungsertrag sollen empirische Studien, Ergebnisse von Modellversuchen und entfaltete theoretische Ansätze verstanden werden.

Eine Ab- und Eingrenzung ist allerdings schwierig: In der Benachteiligtenförderung gibt es viele Beiträge, die das Feld erheblich beeinflusst und strukturiert haben, auf die die Praxis reagieren musste und auf die Wissenschaft entsprechend reagiert hat. So hatte z. B. der sogenannte Qualitätserlass der Bundesanstalt für Arbeit von 1996 nicht nur erhebliche Anstrengungen in Richtung Qualitätsmanagement bei den Einrichtungen zur Folge, sondern auch eine vertiefte Beschäftigung der Wissenschaft mit Qualitätsfragen. Wichtige Artikel der offiziellen Gremien oder Lobbygruppen, die wiederum auf Anstöße etc. reagieren und einheitliche Linien darzustellen versuchen (z. B. Trägerkonzepte oder die Verlautbarungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit) können nicht zur Forschungsleistung gezählt werden, obwohl ihre Texte einflussreich gewirkt haben.

Unsere Sondierungen beanspruchen keine Vollständigkeit. Im Gegenteil: Wir möchten die Internet-Publikation in *bwp@* dazu nutzen, unsere vorläufigen Ergebnisse darzustellen, weil hier Rückmeldungen, Korrekturen, Ergänzungen etc. schnell(er) möglich sind. Daher freuen wir uns, wenn sich viele Leser/innen daran beteiligen, unsere Sondierungen zur Forschung in der Benachteiligtenförderung zu erweitern, um die Situation durchschaubarer zu machen. Mittelfristig wäre an einen Textkorpus zu denken, in dem die relevanten Forschungsergebnisse zu Studienzwecken und für die bildungspolitische Argumentation aufbereitet sind.

1 Was will Benachteiligtenforschung? Zum Begriff der Benachteiligtenförderung

„Der Benachteiligtenbegriff wurde in die berufspädagogische Diskussion mit der Einrichtung des Benachteiligtenprogramms 1980 eingeführt“ (BIERMANN/RÜTZEL 1999, 13). Der Be-

nachteiligtenbegriff hat sprachliche Verwendungen wie *Ungelernte*, *Jungarbeiter* oder *Randgruppen* weitgehend abgelöst. Jedoch vermag auch der Benachteiligtenbegriff das damit gemeinte Gegenstandsfeld nur umrisshaft und vorläufig zu erfassen. In erster Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich um Jugendliche ohne reguläre Berufsausbildung handelt. In den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen signalisieren andere Bezugskategorien wie *Jugendsozialarbeit* (FÜLBIER/MÜNCHMEIER 2002; HERMANNS 2002), *Jugendberufshilfe*, *Berufsvorbereitung*, *Berufsvorbereitungsjahr* oder *berufsvorbereitende Maßnahmen*, dass es sich hier um ein sehr offenes und nur auch partiell *berufspädagogisch* beeinflusstes Forschungsfeld handelt. Auch der Begriff der „Benachteiligung" ist in der Fachdiskussion umstritten, weil er unscharf („relational") und zudem diskriminierend sei (BIERMANN/ RÜTZEL 1999). Hinzu kommt, dass die Förderung benachteiligter Jugendlicher in einem – wie allgemein zutreffend konstatiert wird – „Dschungel" verschiedenster Maßnahmen stattfindet. Zur Vereinfachung sprechen wir von *Benachteiligtenförderung* als einem Sammelbegriff, der schulische und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umgreift. Auch dieser Begriff wird nicht einheitlich verwandt. Andere Texte gebrauchen Begriffe wie „Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf", „Jugendliche mit erschwerten Startchancen", oder sprechen von einer „beruflichen Integrationsförderung". Trotz der unterschiedlichen Terminologie kann man sagen: Fördermaßnahmen beziehen sich i. d. R. auf eine Gruppe Jugendlicher, die auf Grund *individueller* Probleme (z. B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger *sozialer* Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit, etc.) in Schwierigkeiten geraten sind. Mit Benachteiligten*forschung* seien die wissenschaftlichen und gedanklichen Forschungsaktivitäten in und zu diesem Feld gemeint, die es hier zu erschließen gilt. Wenn wir den Forschungsertrag im Feld der Benachteiligtenförderung zu entfalten versuchen, dann bauen wir vor allem auf neuere Sammelüberblicke zum Forschungsstand bei RÜTZEL (1999), BRAUN (2002) und LEX (2002) auf.

2 Womit befasst sich Benachteiligtenforschung? Zu den Zielgruppen der Benachteiligtenförderung

So strittig und uneinheitlich der Begriff der Benachteiligung insgesamt auch sein mag – unstrittig ist der zugrunde liegende Sachverhalt: Benachteiligtenförderung befasst sich mit Angeboten und Maßnahmen der beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener „in schwierigen Lebenslagen" (MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992). Die Lerngruppen der Benachteiligtenförderung sind in der Regel heterogen zusammengesetzt. So finden sich in den Maßnahmen Schüler/innen aus Haupt- oder Sonderschulen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (z. B. Aussiedlerkinder mit deutschem Pass, jugendliche Kriegsflüchtlinge oder Asylbewerber) oder Jugendliche mit Sozialisationsdefiziten (Schulverweigerer, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen) oder Heranwachsende ohne Chance auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz (vgl. GÖGERCIN 1999, 100). Bei diesen Jugendlichen mit ihren unterschiedlichsten Lern- und Bildungsvoraussetzungen müssen in der Regel erhebliche Defizite in der Lernbiographie vorausgesetzt werden. Es gibt keine klaren und bestimmbaren Faktoren, die die Lebensprobleme und die Schwierigkeiten

dieser jungen Menschen zutreffend erklären. In der einschlägigen pädagogischen Diskussion ist hier von einer „Kumulation“ von Problemlagen die Rede (z. B. Häufung familiärer, sozialer, milieubezogener, lernbezogener oder verhaltensbezogener Probleme). Die Jugendlichen selbst empfinden sich oft als „Schulversager“ und schreiben sich häufig ihr Scheitern, das eher aufgrund äußerer Umstände zustande kam, als individuelles Versagen zu.

Der quantitativen Bedeutung der Benachteiligtenförderung wird weder in der Öffentlichkeit noch in der pädagogischen Diskussion hinreichend Rechnung getragen: 1998 wurde eine nach Alter, Geschlecht und Nationalität repräsentative Stichprobe von 14.782 jungen Erwachsenen im Alter von 20-29 von EMNID telefonisch befragt. 19,3 % davon waren in Berufsausbildung, 68,4 % hatten eine Berufsausbildung abgeschlossen und 11,6 % waren ohne abgeschlossene Berufsausbildung (BMBF 1999). Man kann ohne weiteres sagen, dass diese 11,6 % die typische Zielgruppe der Benachteiligtenförderung waren. Jedoch sind nur höchst unzulängliche Schätzungen über das reale quantitative Ausmaß benachteiligter Jugendlicher möglich. Aktuelle Zahlen besagen folgendes: Deutschlandweit waren allein über 75.000 Jugendliche in schulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen (BMBF 2003, 124). Daneben gibt es sog. berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamts mit bundesweit über 136.000 Jugendlichen (BMBF 2003, 152). Damit kommt man auf die unvorstellbare Zahl von etwa 200.000 bis 220.000 Jugendlichen, die aktuell Dienstleistungen der Träger, Einrichtungen oder Schulen der Benachteiligtenförderung in Anspruch nehmen müssen (vgl. auch LAPPE 1999).

Diese hohe Zahl benachteiligter Jugendlicher ist erziehungswissenschaftlich nicht angemessen aufgeklärt. Sicherlich ist sie ein Signal für eine völlig veränderte Arbeitslandschaft. Historisch gesehen waren Jugendliche, die ohne Ausbildung bleiben, z.B. in den 30er Jahren keine Randgruppe. Sie machten ein Drittel der nachwachsenden Generation aus; in den 50er Jahren stellten sie noch ein Viertel, 1960 etwa 20 % und 1970 etwa 12 % der entsprechenden Jahrgänge. Die Bund-Länder-Kommission hielt es 1973 noch für möglich, die Zahl auf 2 bis 3 % eines Alterjahrgangs zu senken. Aber neuere Untersuchungen zeigten, dass der erwartete Rückgang nicht eintrat. 1991 betrug der Prozentsatz 14 % und 1999 11 %. „Die Ungelerntenfrage löst sich nicht von selbst“ (RÜTZEL 1995, 111).

Die Benachteiligtenfrage lässt sich damit zunächst und zuvörderst als ein Problem des Arbeitsmarktes erörtern: Während die Erwerbsarbeitsgesellschaft der 50er und 60er Jahre mit einer relativ großen Gruppe Un- und Angelernter auskam und mithin die Benachteiligten (in damaliger Sprechweise auch: „Jungarbeiter“) hinreichend Jobs fanden, so verschoben sich in den folgenden Jahrzehnten die Gewichte eindeutig zuungunsten dieser Gruppe. Über diesen Prozess der Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt sind bildungssoziologische Annahmen plausibel, dass es nicht nur einen engen Zusammenhang von Benachteiligung und Veränderungen in einer (oft regionalen) Berufsbildungslandschaft gibt, sondern dass sich die Tendenzen verstärkt haben, die sich auf der Angebotsseite mit verschärfter „Selektion“ der Beschäftigen beschreiben lassen und auf der Nachfrageseite mit „Selbstausbürgerung“ der Jugendlichen (STAUBER/WALTHER 2001). Jedenfalls ist inzwischen die Benachteiligtenförderung „unter der Hand“ zu einer entscheidenden Sozialisations- und Bildungsinstanz für einen gewich-

tigen Teil der Jugend geworden (GESSNER 2003), ohne dass sich hier schon klare Konturen oder gar verbindliche pädagogische Konzepte wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet haben. Gleichwohl ist bemerkenswert, wie wenig die Herausbildung eines neuen Sektors des Bildungssystems „offiziell“ von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zur Kenntnis genommen wird, und wie gering die wissenschaftliche Berufspädagogik die „lebendige Kritik“ der Benachteiligtenförderung am dualen System der Berufsausbildung bisher wahrgenommen geschweige denn konzeptionell aufgegriffen hat (RÜTZEL 1995; SCHIERHOLZ 2001).

3 Wer „macht“ Benachteiligtenforschung: Überschneidungen und Abgrenzungen zu (erziehungswissenschaftlichen) Forschungsdisziplinen

Benachteiligtenforschung wird in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, an unterschiedlichen Orten und mit differenzierten Methoden betrieben. Jedoch ist sogleich festzuhalten, dass keine erziehungswissenschaftliche Disziplin für die Benachteiligtenförderung und für die Benachteiligtenforschung „verantwortlich“ zeichnet. Innerhalb des pädagogischen Diskurses lassen sich mindestens vier verschiedene „Zuständigkeiten“ ausmachen (vgl. auch FÜLBIER 2002).

1. Die *Sozialpädagogik* als ein wichtiges Bezugsfeld thematisiert die Benachteiligtenproblematik vorrangig im Feld der „Jugendsozialarbeit“. Diese konzentriert sich meist auf flankierende Maßnahmen zur Berufsausbildung wie individuelle Beratung und Betreuung, Konfliktlösungen, Elternarbeit, die Organisation von Stützunterricht und Kontakte zur Berufsschule (BIERMANN/RÜTZEL 1999, 28) oder auf einen ihrer Kernbereiche (z. B. neben Jugendwohnen), die Jugendberufshilfe (GÖGERCIN 1999). Wer sich in dieser Tradition bewegt, betont die extracurricularen, beratenden, freizeitbezogenen Aspekte und ist unbefangener in seiner Kritik der Erwerbsarbeit und Berufsorientierung, leider zumeist ohne Zurkenntnisnahme der berufspädagogischen Diskurse (z.B. GALUSKE 1993; KRAFELD 1989; GÖGERCIN 1999). Forschungen in diesem Feld beziehen sich z.B. auf die Frage nach den Zielgruppen (GÖGERCIN 1999, 105; FEUERSTEIN 1991) oder zur Professionalität der Praktiker/innen in der Jugendberufshilfe (KRAFELD 2000, 113 ff.). Gute Überblicke zum Forschungsstand aus dem Blickwinkel der Jugendsozialarbeit bieten LEX (2002) und BRAUN (2002).

2. Wer aus der *Sonderpädagogik* kommt, nimmt eher die Herkünfte der Jugendlichen (vor allem aus der Sonderschule), sodann den Alltag oder die Lebensbegleitung in den Blick. Forschungen in dieser Teildisziplin sind fast ausnahmslos auf die Sekundarstufe I ausgerichtet und hier naturgemäß auf die Bedingungen der Sonderpädagogik, also den Übergang von der Sonderschule in die Phase der Berufsbildung (z. B. BRANDT 1996). Die Literatur im Umkreis der beruflichen Rehabilitation focussiert auf die Übergänge *behinderter* Menschen ins Erwerbsleben (ELLGER-RÜTTGARDT 1982). Lediglich HILLER (und seine wissenschaftlichen Schüler) vertreten einen Forschungsstrang, der auch die Übergänge und die biographischen Entwicklungsmuster der Sonderschüler nach ihrem Schulbesuch thematisiert (HILLER

1994). Allerdings nehmen auch diese Forschungsansätze nur wenig Bezug auf die Erkenntnisse anderer Teildisziplinen.

3. Die *Berufspädagogik* hatte ihre Schwerpunkte in den (älteren) Diskussionen über „Jungarbeiter“ und „Jugendarbeitslosigkeit“ (z. B. BLANKERTZ 1960; NOLTE/RÖHRS/STRATMANN 1973; SCHWEIKERT 1974, SEUBERT 1984). Neuere Ansätze aus der Berufspädagogik zur Benachteiligtenfrage sind rar (anregend z. B. ECKERT u. a. 2000). Und es ist bei den einschlägigen Studien zu beobachten, wie gering die Bezüge zur Sozialpädagogik oder gar Sonderpädagogik sind. Nach unserer Einschätzung gibt es erheblichen berufspädagogischen Forschungsbedarf. Damit stehen wir allerdings im Gegensatz zur berufspädagogischen Expertenmeinung: So nannte die Senatskommission der DFG etliche berufspädagogisch mögliche Schwerpunktprogramme, ohne dort die Benachteiligtenförderung aufzuführen (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, 116). Bei einer Bestandsaufnahme bisheriger Arbeiten wurde in den Forschungen zum Berufsvorbereitungsjahr, zu Lernbeeinträchtigten und jugendlichen Arbeitslosen eine „gewisse Breite und Ausdifferenzierung“ gesehen (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, 20). Im Berufsbildungsforschungsdelphi 2001/ 2002 sollten 800 Experten die Dringlichkeit der Forschung in 250 vorgegebenen Bereichen beurteilen. Unter den 15 erstgenannten Forschungsdesiderata ist der Themenbereich „Förderung von Randgruppen oder Benachteiligten“ nicht vertreten. Aufgrund dieser Befragung wird der Bereich Benachteiligtenförderung in der mittelfristigen Forschungskonzeption des BIBB nicht explizit berücksichtigt (BROSI/BRANDES 2003). Wenn also gewissermaßen der berufspädagogische Mainstream ein Benachteiligtenforschungsinteresse verneint, dann gilt es allein angesichts der Problematik einer zunehmenden Zahl benachteiligter Jugendlicher, auf Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen und Forschungsperspektiven zu überlegen.

4. Explizit *schulpädagogische* Forschungsansätze zur beruflichen Benachteiligtenförderung sind unseres Wissens nicht vorhanden, sieht man davon ab, dass viele didaktische Konzepte auch auf die Lernbedingungen in der Benachteiligtenförderung übertragen worden sind, gerade im berufsschulischen Berufsvorbereitungsjahr, oder dass neuere schulpädagogische Konzepte, die auf Konstruktivismus oder Handlungsorientierung aufbauen, auch in der Benachteiligtenförderung rezipiert worden sind oder werden.

Implizit bedeutsam freilich ist die Schulpädagogik, wenn man die empirischen Ergebnisse der schulpädagogischen international vergleichenden Studien wie TIMSS, PISA oder neuerdings IGLU einbezieht. Alle Studien zeigen in dramatischer Übereinstimmung, dass sich Entwicklungen zu einer verstärkten Benachteiligung ganzer Gruppen junger Menschen dem deutschen Bildungssystem selbst verdanken: Mangelnde Förderung in der Vorschulzeit, uneinheitliche und hoch willkürliche Zuweisung zu weiterführenden Schulen in der Grundschule, extrem frühe Sortierung der Schüler nach der vierten Klasse, ausgeprägte schichtenspezifische Reproduktion im Schulwesen, unzureichender und wenig kompetenzfördernder Unterricht – solche Kritikpunkte verweisen darauf, dass die Schule immer mehr drop-outs produziert, die dann mit 16 bis 18 Jahren im System der Benachteiligtenförderung landen, wo ein Defizitausgleich nur unter individuell extrem erschwerten Bedingungen und in einem Förder-

kontext stattfindet, der diese Kompensation nur unzureichend leisten kann. Diese Sachlage hat aber in der Benachteiligtenforschung (noch) nicht zu spezifischen Adaptionen der internationalen Studien oder gar zu einem breit angelegten internationalen Vergleich der Benachteiligtenfördersysteme geführt.

5. Über die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hinaus tangieren weitere sozial- und humanwissenschaftliche Disziplinen das Feld der Benachteiligtenförderung und -forschung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: in den Sozialwissenschaften Armutsforschung, Jugendsoziologie, Arbeits- und Industriesoziologie oder Bildungssoziologie oder: „Coping"-Forschung und Entwicklungspsychologie (Psychologie), oder: Arbeitsmarkt- und Berufsforschung oder Organisationsforschung (Ökonomie) oder: Forschungen zum Bereich Rechtsextremismus oder zur Gewaltentstehung (Politikwissenschaften). Solche tangierenden Ansätze sind für die Benachteiligtenforschung bereichernd, bedürfen aber der Interpretation und Übertragung. Um es am Beispiel der Berufsorientierung zu verdeutlichen: In einigen groß angelegten Forschungsprojekten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wurde der gelungene oder misslungene Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erfasst (HEYN/SCHNABEL/ROEDER 1997; HECKHAUSEN/TOMASIK 2002). Im Rahmen der Shell-Studien wurden aus entwicklungspsychologischer Perspektive Arbeiten vorgelegt, die an einem kontextualistischen Berufswahlmodell orientiert sind (SCHMITT-ROTHERMUND/VONDRACEK 1999; SILBEREISEN/ZINNECKER 1999). Entwicklungspsychologische Vorläufer von Berufswahlprozessen wurden auch von uns analysiert und auf Ansatzpunkte für die Benachteiligtenförderung untersucht (RATSCHINSKI 2000, RATSCHINSKI 2001). Abgesehen von unseren Ansätzen wird in den genannten Forschungsprojekten der Bezug zur Benachteiligtenförderung nicht hergestellt, da der jeweilige Forschungsrahmen weiter gefasst ist; Bezüge müssen je nach Verwertungszusammenhang aus solchen Projekten abgeleitet werden.

4 Wo wird geforscht? Institutionen und „Orte" der Benachteiligtenforschung

Zwar sind seit 1980 erhebliche Finanzmittel in die Benachteiligtenförderung geflossen; die bildungspolitischen Entscheidungen beruhten aber meist auf praktischen Erfahrungen, subjektiven politischen Erfordernissen und isolierten Erkenntnissen. Beim ersten „Draufblick" auf die „Orte" und Institutionen überrascht die mangelnde Koordination, und vor allem die Kurzfristigkeit von Untersuchungen. Untersuchen wir zunächst drei für die Benachteiligtenforschung wichtige öffentliche Institute:

1. Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB, Berlin, jetzt: Bonn) führt seit über 30 Jahren Modellversuche zur Benachteiligtenförderung durch. Aus den 30 Jahren Benachteiligtenforschung sind eine Fülle konzeptioneller Ansätze entstanden (ZIELKE/LEMKE/POPP 1986). Durch die vom BIBB initiierten Modellversuche und die entsprechenden wissenschaftlichen Begleitungen konnten eine Fülle von produktiven Anregungen für die Benachteiligtenförderung gewonnen und wieder in die Praxis des „Benachteiligtenprogramms" eingespeist wer-

den. Hierzu hat das BIBB viele Jahre eigene Schriftenreihen aufgelegt, die auch vielfach rezipiert wurden. Daher kommt dem BIBB als Anreger von Forschungen und Innovationen durch Modellversuche eine hohe Bedeutung zu. Jedoch lässt sich in der Modellversuchsforschung und in den jeweiligen Ergebnissen der Modellversuche keine einheitliche Linie oder ein durchgängiges Forschungskonzept entdecken (ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). Erst durch das sogenannte GPC (Good Practice Center) ist ein neuer Ansatz entstanden, das Internet als Möglichkeit für eine übergreifende Datenbank zu nutzen. Hier steht allerdings die konstruktive Idee im Vordergrund, Praxisbeispiele wiederzugeben und damit ihre Wirkung zu verbreitern; Forschungsergebnisse sind im GPC nicht abgebildet.

Das *Deutsche Jugendinstitut* (DJI) hat sich in den 90er Jahren im Kontext der „arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit“ besonders auf die „Übergänge“ benachteiligter Jugendlicher konzentriert und kann daher gut mit den eigenen Studien argumentieren. Das DJI untersucht langfristig und systematisch die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien. Vor allem der Forschungsschwerpunkt 1 „Übergänge in Arbeit“ enthält Forschungsprojekte zur Frage der Berufsausbildung und Berufstätigkeit von Jugendlichen. Hier befasst man sich zur Zeit mit „Karrieren jenseits normaler Erwerbstätigkeit in den neuen Ländern“, „freiwilliges soziales Trainingsjahr“, „Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“. Ohne Zweifel bergen die Studien des DJI wichtiges soziologisches Material, das die Debatte um die Rolle der Benachteiligtenförderung im Gesamt des Bildungswesens stark beeinflusst hat. Empirisch überzeugend konnte nachgewiesen werden, dass das „Übergangssystem“ von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung und dann in den Arbeitsmarkt gerade für die Zielgruppe der Benachteiligten neue Barrieren aufgebaut hat. Die Jugendlichen müssen nicht nur neue „Hürden“ bewältigen, sondern sind zu einem gewichtigen Anteil aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt exkludiert.

Das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (IAB) hat sich fast nur auf quantitative Analysen des Arbeitsmarktes verlegt und kann damit nur im Blick auf die jeweiligen Zahlen benachteiligter Jugendlicher Aufklärung leisten. Die entsprechenden Studien sind für die statistische Analyse des Gegenstandsfeldes nützlich (z. B. SCHOBER 1992). Sie sind für den Benachteiligtendiskurs eher illustrierend bzw. alarmierend gewesen, konnten indes kaum die Ausgestaltung des Gegenstandsfeldes beeinflussen noch vertiefende Forschungsaktivitäten anregen.

2. Bei weiteren „öffentlichen“ Forschungsinstitutionen mit berufspädagogischen Schwerpunkten sind u. W. sehr wenige und nicht koordinierte Aktivitäten zu beobachten: Weder finden sich bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* Hinweise auf die Mängel der Benachteiligtenförderung und ihre möglichen Forschungsdefizite, noch beim *europäischen Berufsbildungsforschungsinstitut* CEDEFOP. Die oben schon erwähnten Forschungen beim *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* greifen verwandte Fragestellungen auf, sind aber eingebettet in breiter angelegte Forschungsvorhaben. Auch bei den politischen Beratungsgremien lassen sich kaum substanzielle Hinweise zur Forschung in der Benachteiligtenförderung entdecken. In bildungspolitischer Hinsicht hat sich die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* in den letzten Jahren auf Fachtagungen und in Ar-

beitskreisen mit einer integrierten Jugend- und Berufsbildungspolitik intensiv beschäftigt. Besonders die Empfehlungen zur Förderung lern- und leistungsschwächerer Jugendlicher in der beruflichen Bildung waren wegweisend. Jedoch stützte man sich bei Empfehlungen weniger auf Forschungsergebnisse, sondern eher auf Ergebnisse von Umfragen in den beteiligten Ressorts, um den Akteuren Handlungsempfehlungen zur Koordination und Optimierung zu geben. Ausformulierte Vorstellungen zur Forschung sind aber nicht zu finden.

3. Neben diesen wichtigen öffentlichen Forschungseinrichtungen sind die *sozial-, sonder- und berufspädagogischen Institute* an den Fachhochschulen und Universitäten aufzuführen. Hier findet in unterschiedlicher Intensität Benachteiligtenforschung statt – und eine Bibliographie schon dieser Aktivitäten würde unser Literaturverzeichnis vollends sprengen. Jedoch sind Veröffentlichungen zur Benachteiligtenförderung vor allem von Seiten der Berufspädagogik auffallend selten. Ein Beispiel: In der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erschienen im Jahr 2000 31 Aufsätze. Darunter fand sich kein Artikel zum Themenbereich „Benachteiligte“, „Randgruppen“, „BVJ“ o.ä. Zwischen den Hochschulen gibt es auch keine Abstimmung über mögliche Forschungsfelder. „Drittmittelforschung“ ist Aufgabe der/des Professorin/ Professors oder des Instituts – und man steht durchaus auch in Konkurrenz zueinander.

4. Forschung in der Benachteiligtenförderung wird neben der öffentlichen Seite wesentlich und kompetent auch *privatwirtschaftlich* durchgeführt. An erster Stelle sind die drei deutschlandweit agierenden Institute *BBJ Consult*, *HIBA* und *INBAS* und zu nennen. Alle drei Institute haben z. T. seit über 20 Jahren den Aufbau der Benachteiligtenförderung begleitet und durch Konzeptionsentwicklungen, Fortbildungen und empirische Untersuchungen maßgeblich dazu beigetragen, dieses Feld zu strukturieren und zu stabilisieren (ein gutes Beispiel sind die von INBAS verfassten Schriften zur Benachteiligtenförderung: LIPPEGAUS 1994; BMBF 2002). Eine besondere Leistung dieser Institute liegt u. E. darin, dass sie vielfach Erfahrungen aus Modellprojekten verallgemeinert und der Fachöffentlichkeit zu Verfügung gestellt haben, – durch Schriftenreihen, Zeitschriften, Arbeitshefte, Internetauftritte etc. Damit ist eine gewisse forschungsunterstützende Erfahrungssicherung gelungen. Aber auch weniger bekannte Forschungsinstitute haben in den letzten 20 Jahren wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung geliefert (z. B. HÖFER/STRAUS 1993) – die Leistung dieser Institute einzeln aufzuführen, würde indes den Rahmen unseres Beitrags deutlich überschreiten.

5. Einen schwer einzuschätzenden Stellenwert für die Forschung haben die fachlichen *„Benachteiligtendiskurse“*. Praktische Erkenntnisse in der Benachteiligtenforschung werden meist über Arbeitskreise, Arbeitsgruppen und Fachtagungen gewonnen und zurück in die Praxis eingespeist. In diese Kategorie passen z. B. die Dokumentationen von Fachtagungen und die darin enthaltenen Beiträge. Fachtagungen spielen in unserem Feld überhaupt eine große Rolle, weil hier oft Erkenntnisse aus der Wissenschaft und Erfahrungen aus der Praxis zusammengeführt – „Loccum“ in den 80er, „Bad Boll“ in den 90er Jahren – und hier bildungspolitische Entscheidungen auf den Prüfstand gestellt wurden. Diese „Diskursorte“ sind

nicht unter „Forschung“ zu subsumieren, gleichwohl leisten sie für die Forschung die wichtige Rolle der Entwickelns von Fragestellungen und des Debattierens von „Hypothesen“.

5 Worüber wird geforscht? Ein Überblick zu den Gegenstandsfeldern und der Situation der Benachteiligtenforschung

Will man nun den Versuch wagen, das Gegenstandsfeld der Benachteiligtenforschung zu „sortieren“ und für den weiteren Diskurs handhabbar zu machen, dann bedarf es der Zuspitzungen und Vereinfachungen. Wir schlagen drei Dimensionen zur Erfassung vor. Zunächst sichten wir den Theorie-Ertrag in unserem Feld (5.1.), dann untersuchen wir etliche relevante empirische Studien (5.2.) und schließlich Einzel- oder Modellversuche (5.3.). Abgrenzungen untereinander gerade zwischen „empirischen Untersuchungen“ und „Modellversuchen“ sind schwierig; daher sind Überschneidungen nicht zu vermeiden.

5.1 Ansätze zur Entwicklung theoretischer Konzeptionen

Unter den von uns untersuchten Forschungsstudien finden sich etliche Versuche einer ersten „Theoriebildung“. Damit sei gemeint, dass die begrifflichen Anstrengungen sich explizit auf die Benachteiligtenförderung beziehen und es sich nicht nur um Adaptionen oder Weiterentwicklungen von Erkenntnissen aus anderen Bereichen handelt. Allerdings gibt es nur rudimentär genuine Theorien zur Benachteiligtenförderung, die sich auch nicht auf die oben eingeführten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zurückführen lassen. Die vorhandenen und u. E. relevanten Theoriestücke werden im folgenden kurz vorgestellt.

1. Aus *biographischer* Perspektive liegt eine hervorstechende und auf unsere Zielgruppe bezogene Theoriekonzeption von HILLER vor (HILLER 1994). Neben einer verdienstvollen Polemik für mehr Aufmerksamkeit für die benachteiligten Jugendlichen gibt seine Theorie Anregungen zur empirischen Forschung und zur pädagogischen Praxis. HILLERs praktischer Vorschlag lautet, schulische Förderung mit einer breit ansetzenden „Alltagsbegleitung“ zu verbinden. Das Theoriegerüst bezieht sich vorrangig auf soziologische Konzepte: Es gehe bei den Jugendlichen um die Notwendigkeit des Erwerbs von ökonomischem, kulturellem und sozialem „Kapital“ (dies in Anschluss an BOURDIEU). Dabei gelte es, die jugendlichen Lebensläufe in „Teilkarrieren“ auszudifferenzieren, in denen jeweils unterschiedliche „Kapitalsorten“ erworben werden können (dies im Anschluss an LUHMANN). HILLERs Frage geht dahin, wie das in einer bestimmten Teilkarriere erworbene „Kapital“ für eine andere Teilkarriere fruchtbar gemacht („konvertiert“) werden kann. Auf der Basis dieser theoretischen Konzeption lassen sich praxisnahe mikrosoziologische Hypothesen zur Analyse von Lebensläufen benachteiligter Jugendlicher generieren.

2. Eher aus *makro- bzw. bildungssoziologischer* Sicht ist die These vom „stabilen Provisorium“ des Benachteiligtenbereichs aufzufassen. FRANK BRAUN postuliert – zustimmungsfähig – eine allmähliche Gewöhnung der Öffentlichkeit an ein provisorisches berufliches Bildungssystem für die Verlierer im Bildungswesen (BRAUN 2000). Er kann mit dieser u.a. aus den empirischen Ergebnissen des DJI gewonnenen bildungssoziologischen Theorie plausibel

machen, dass dieses „Mixgebilde“ verschiedener Institutionen inzwischen die Übergangsmuster eine großen Gruppe Heranwachsender beeinflusst.

Aus einem anderen wiederum eher makrosoziologischen Theorieblick ergaben sich Fragen nach dem „Orientierungsdilemma“ der Jugendberufshilfe. Hier wird die berufspädagogische Orientierung („Fixierung“) der Benachteiligtenförderung auf (Erwerbs)-Arbeit und (Lebens)-Beruf heftig und durchaus bedenkenswert angesichts der Veränderungen der Arbeitsgesellschaft kritisiert (GALUSKE 1993; HAUNERT/LANG 1994; GALUSKE 1998). Mit weniger elaboriertem, aber analog ausgerichtetem Anspruch entwickelte KRAFELD theoretische Konzepte für benachteiligte Jugendliche (KRAFELD 1989; KRAFELD 2000), in denen er auf „lebensweltliche Aktivierung“ im Anschluss an Konzepte „sinnvoller Arbeitslosigkeit“ setzt. Diese Diskussion wird aktuell im Rückgriff auf die angelsächsische Konzeption des „workfare“ fortgesetzt unter der Frage, ob sozialstaatliche Alimentation nur für deutlich gezeigte Arbeitsbereitschaft gerechtfertigt ist (REIS 2003).

Andere sozialwissenschaftlich geprägte Theorien greifen auf Konzepte der Regionalökonomie zurück, um die sozio-ökonomische Einbettung der Benachteiligtenförderung zu diskutieren (FÜLBIER/SCHAEFER 2002) oder vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen die Möglichkeiten für benachteiligte und arbeitslose Jugendliche auszuloten (WALTER 2000). Etliche Theoriekonzepte rekonstruieren aus historischem (BREUER 2002) oder politikwissenschaftlichem (SCHIERHOLZ 2001) Blickwinkel die Entstehung der Jugendsozialarbeit oder der berufsvorbereitenden Maßnahmen, um eine aktuelle bildungspolitische Einschätzung zu gewinnen.

3. Aus *pädagogischer* Sicht gibt es eine Fülle von Einzelstudien und pädagogischen Konzepten. Anregend ist ein Sammelband zu einer „Didaktik der Benachteiligten“ (BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999), in dem zum Benachteiligtenbegriff, zu Randgruppen, zu verschiedenen pädagogischen Ansätzen oder zu trägerspezifischen Realisierungsformen gearbeitet wird. Jedoch fügen sich die hier versammelten Teilstücke aus Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik noch längst nicht zu einem konsistenten Theoriegerüst. Damit erweist sich gerade die Frage nach pädagogisch inspirierten Theorien als defizitär: Es liegt ein ungeordnetes Puzzle ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Konsistenz vor. So gibt es durchaus pädagogisch anregende Teilstudien, etwa zur Didaktik des Werkstattlernens (PETERSEN 2003) oder zur ganzheitlichen Förderung (BOJANOWSKI/CARSTENSEN-BRETHEUER/KIPP 1996) oder gar „Paradigmata pädagogischer Praxis“ (GESSNER 2003, 247ff.). Darüber hinaus finden sich – wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit – etliche theorie-inspirierende und oft empirisch angereicherte „Leitkonzepte“ wie „lebensweltorientierte Jugendarbeit“ (THIERSCH 2002), „Individualisierung“ (z. B. BAUDISCH 2002), „Kompetenzansatz“ (KETTER 2002) „Förderplanung“ (BONIFER-DÖRR 1992) oder „sozialpädagogische Diagnostik“ (MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992). Weitgehend abgekoppelt vom engeren wissenschaftlichen Diskurs hat sich in der Praxis der außerschulischen Förderung benachteiligter Jugendlicher – konkretisiert durch Arbeiten von HIBA, INBAS und dem BIBB – das schon erwähnte Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (BMBF 2002) entwickelt, das unterschiedliche Anleihen bei der Sonderpädagogik (Individuali-

sierung, Förderplanung), der Sozialpädagogik (Begleitung, Beratung, Gemeinwesenorientierung) und der Berufspädagogik (Berufsbezug, Arbeitspädagogik) nimmt. Die Konzeption nimmt eine Sonderstellung in der Theorieentwicklung ein, weil viele produktive pädagogische Elemente aufgenommen und vielfach eingesetzt werden. Sie bietet gute Anregungen und könnte mittelfristig als Vorarbeit für eine integrative pädagogische Theorie der Benachteiligtenförderung fungieren.

4. Aus *diskurspolitischer Sicht* bieten auch die verschiedenen pädagogischen Debatten zwischen den Akteuren in unserem Feld Bausteine zur Theorieentwicklung. Typisch hierfür wären z. B. die Diskussion um den politischen Stellenwert der Benachteiligtenförderung innerhalb des Bildungswesens (für die 80er Jahre: POPP 1993), die Diskussion, ob die sog. „marktbenachteiligten Jugendlichen" zu den originären Zielgruppen gezählt werden können (Anfang der 90er Jahre: BRAUN u. a. 1999), die Debatte um zweijährige Berufe (für die 90er Jahre: MÖLLEMANN 1990) oder die Frage nach dem Sinn von sog. Modularisierungskonzepten und der beruflichen Verwertung von Qualifizierungsbausteinen (aktuelle Diskussion: KLOAS 1997). Hier können Bausteine zur Theorieentwicklung deshalb entstehen, weil solche Diskurse auf zentrale Probleme der Förderpraxis aufmerksam machen und damit Theorien generieren helfen können.

Dieser sicherlich ergänzungsbedürftige Durchgang durch das „Theoriegelände" kann zeigen, wie wenig gefestigt sich die Benachteiligtenförderung darstellt. Zwar finden sich eine Fülle von Theorieübernahmen; auch argumentieren viele Texte in weiteren Sinne „theoretisch". Gleichwohl überrascht die Inkonsistenz der Ansätze in ihrem Bezug zueinander, die geringe wechselseitige Bezugnahme und insgesamt der „rohe" Zustand des Entfaltens von Theorien.

5.2 Empirisch orientierte Forschungen

Die empirischen Forschungsprojekte umfassen sowohl quantitative als auch qualitative Studien zum Status Benachteiligter und v. a. zu Übergangsproblemen von der Schule in den Arbeitsmarkt, die das Ende der Vollbeschäftigung in Deutschland mit sich brachte. Während die frühen Studien eher quantitativen Survey-Charakter hatten (HÖHN 1974; SATERDAG/STEGMANN 1980), vollzog sich nach Einschätzung einiger Autoren (vgl. HEYN/SCHNABEL/ROEDER 1997) ein Paradigmenwechsel zu qualitativen Untersuchungen des Umgangs mit Rückschlägen bei der Lehrstellensuche (BAETHGE/HANTSCHE/PELULL/VOSKAMP 1988) und offensichtlichen Chancenungleichheiten. Damit rückten Risikogruppen in den Fokus systematischer Untersuchungen – wie Hauptschüler in Gebieten hoher Arbeitslosigkeit (HEINZ/KRÜGER/RETTKE/WACHTVEITL/WITZEL 1987; RAAB 1996) oder allgemein Jugendliche, die bei der Lehrstellensuche Kompromisse eingehen mussten (BECK/BRATER/WEGENER 1979). Die durch mangelnde Stellenangebote erzwungenen Kompromisse werden in neueren Untersuchungen ebenso wie in der Studie von BECK et al. auch mit elaborierten statistischen Methoden quantitativ analysiert (HECKHAUSEN/TOMASIK 2002). Wir versuchen im Folgenden einen kurzen Durchgang durch das heterogene Feld und stellen einige Studien exemplarisch vor.

1. Den *Anfang wichtiger quantitativer empirischer Forschung* markiert eine Studie aus den siebziger Jahren, durchgeführt von ELFRIEDE HÖHN zum Thema „Jungarbeiter und Ungelernte“ (HÖHN 1974). HÖHN untersuchte eine repräsentative Stichprobe (n=1000) ungelernter junger Erwachsener im Alter von 18 bis 25. Die Gruppe erwies sich als nicht homogen. Jeder zweite hatte Ausbildungserfahrung. HÖHN ermittelte drei Typen von Ungelernten, die „Verzichter“ (40 %), die „Abbrecher“ (34 %) und die „Umsteiger“ (25 %).

Eine ebenfalls frühe (in den 70er Jahren) breit angelegte Studie seitens des IAB erfasste im Mai 1977 insgesamt 62.825 Schüler der 9. Klasse und ihre Eltern auf Basis einer schriftlichen Befragung. Eine zweite Erhebung fand im Oktober 1977 statt. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe von 33.021 Abgängern allgemein bildender Schulen (Rücklauf 80 %). Die Studie vermittelte erste Informationen über die Probleme geburtenstarker Jahrgänge beim Übergang in die berufliche Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit (SATERDAG/ STEGMANN 1980) und konnte zu Jugendlichen, die aus dem Schulsystem herausfallen, erste Hinweise geben.

Einen markanten Einschnitt bildeten dann *zwei soziologisch argumentierende* quantitative Studien, die besonders im politischen Raum für (jeweils kurzzeitiges) Aufsehen sorgten: Die sog. BIBB-EMNID-Studie konstatierte 1991, dass dauerhaft 14 % eines Altersjahrgangs nicht in Ausbildung oder Beschäftigung gelangt (BMBW 1991). Eine Replikation der Untersuchung 1999 ergab (wie oben schon erwähnt) faktisch den gleichen Befund (BMBF 1999) – was insgesamt in der Politik mit ihrer Forderung einer „Ausbildung für alle“ für Unbehagen sorgte. Beide Studien waren breit angelegt und repräsentativ. In diesem Falle konnte Empirie zeigen, wo bildungspolitische Probleme oder Versäumnisse liegen und dass Handlungsbedarf besteht. Ergänzt wurden die damaligen Befunde durch Arbeitsmarktprojektionen (TESSARING 1991; TESSARING 1994) und durch pädagogische Auswertungen zu den „Kellerkindern“ (KLEMM 1991; zusammenfassend FÜLBIER 2002). Allerdings waren die beiden BIBB/ EMNID-Studien – bei kritischer Sichtung – die einzigen Aufmerksamkeit erregenden Forschungsarbeiten, die im breiteren quantitativen Rahmen auf die brisante Situation benachteiligter Jugendlicher hinweisen konnten.

2. Ein zentrales Feld der empirischen Forschungsaktivitäten lässt sich schlaglichtartig mit dem Begriff *„Übergangsforschung“* einfangen. Bedeutsam waren dazu besonders die schon oben erwähnten Studien des Deutschen Jugendinstituts (DJI), das (z. T. gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) mit groß angelegten quantitativen Untersuchungen bundesweit versuchte, schwerpunktmäßig die Übergänge an den wichtigen Schwellen des Bildungswesens (von der allgemeinen Schule in die Berufsvorbereitung: 1. Schwelle, sodann Übergang ins Erwerbsleben: 2. Schwelle) zu erforschen (BRAUN u.a. 1999; FELBER 1996; LEX 1997; RAAB u. a. 1996; RADEMACKER 1999). Eine Studie sticht dabei hervor: LEX befragte schriftlich 2.230 Personen im Alter von 18 bis 25, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Projekt der Jugendberufshilfe befanden. Stationen der beruflichen Integration wurden durch Abbildung biographischer Zeitreihen erfasst. LEX kann zeigen, dass es unterschiedliche Verlaufstypen gibt, deren Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt manchmal eher unproblematisch, manchmal aber auch prekär sein können (LEX 2002, 477).

Mit dem Thema der Übergangsforschung lässt sich in den 90er Jahren empirisch erhärten, dass sich inzwischen bundesweit ein „Parallelsystem“ der Benachteiligtenförderung neben das duale System der Berufsausbildung mit seiner Kombination von Schule und Betrieb geschoben hat, das langfristig etabliert ist.

Soziologische Forschungsansätze im Umkreis der Übergangsproblematik bilden insgesamt ein wichtiges Feld in der Benachteiligtenforschung. So existieren eine Fülle von (Regional-)Studien (z. B. WOLF u.a. 1986; ECKERT 1989; INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG 1994) zu der „Übergangsproblematik“. Eine wichtige Rolle spielt dabei die subjektive Bewältigung des Übergangs. Hierzu bietet die Untersuchung von Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien benachteiligter Jugendlicher im Übergang ein gutes Beispiel: HEINZ et al. (1987) untersuchten in einer Hauptschülerstudie Einmündungsprozesse in den Arbeitsmarkt bei Hauptschülern unter schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen. In einem qualitativen Längsschnittdesign führten sie in den Jahren 1979 bis 1983 im Jahresabstand Interviews mit anfangs 208 Bremer Hauptschülern in drei Teilstichproben durch. Die erste Gruppe bestand aus 78 Hauptschülern, die von der 7. Klasse bis Schulende nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt wurden. Die Teilstichproben 2 und 3 bildeten männliche (n=63) und weibliche Hauptschulabsolventen (n=67), die an Überbrückungsmaßnahmen (BVJ, BGJ) teilnahmen oder Berufsfachschulen besuchten. Als Hauptergebnis wurde abgeleitet, dass die Lage auf dem Arbeitsmarkt alle Berufsvorstellungen dominiert. Nicht Interessen oder Fähigkeiten bestimmen die Berufswünsche, sondern die Angebote des Arbeitsmarktes (HEINZ u. a. 1987). Wichtig ist für die Jugendlichen, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen und Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Sie sind bereit, auch Ausbildungsplätze anzunehmen, die weit von ihren ursprünglichen Wünschen abweichen. Im Nachhinein werden diese zufälligen Ausbildungsgänge oft biographisch so umdefiniert, als hätten sie immer schon ihren Vorstellungen entsprochen. Solange der Arbeitsmarkt keine dauerhafte Schönwetterlage vorsieht, „werden solche Entscheidungskriterien wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen von Hauptschülern eine periphere Bedeutung haben“ (HEINZ u. a. 1987, 264). Die Einmündung in den Arbeitsmarkt erfolgt dann nicht über die Berufswahl, sondern über Berufszuweisung. Der Frage der subjektiven Bewältigung bei der Einmündung in Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit wird in etlichen weiteren Studien nachgegangen (KOHLHEYER/WESTHOFF/SCHIEMANN 1983; FRIEBEL 1983; DIEZ u. a. 1997; BYLINSKI 2002).

Mit anderen Fragerichtungen untersuchten HILLER und seine Mitarbeiter in qualitativen Untersuchungen die Übergangsproblematik. Ihre Längsschnittuntersuchungen verfolgen die „Karrieremuster“ junger Männer im Berufsvorbereitungsjahr und ihre anschließende Lebensbewältigung (HILLER 1997; GIEST-WARSERWA 1999; FRIEDEMANN/SCHROEDER 2000). Die Studien machen deutlich: Aus einer berufvorbereitenden Maßnahme eine Lehrstelle oder gar eine normale Erwerbsarbeitskarriere anzustreben, ist angesichts der heutigen Arbeitsmarktsituation fast aussichtslos. Die Befunde verschärfen sich im Laufe der 90er Jahre, allerdings sind die Härten des Übergangs standortabhängig. In diesem Untersuchungsansatz bestechen die theoretische Orientierung (s.o.), die mehrmalige Replikation in verschiedenen deutschen Regionen (Reutlingen, Rostock, Hamburg, Hannover: FRIEDEMANN/

SCHROEDER 2000; BICKMANN/ENGGRUBER 2001) sowie der „Reichtum“ der Ergebnisse. Aus diesen Studien lassen sich Kriterien für eine substanzielle Veränderung der Berufsvorbereitung ableiten, wie z.B. Persönlichkeitsbezug, Netzwerkarbeit oder Erweiterung der Berufsorientierung, sowie auch politische Argumente für die Begrenztheit der derzeitigen Berufvorbereitung gewinnen.

3. Abgesehen von dieser groß angelegten Forschungsdimension der „Übergänge“ lassen sich viele *empirisch orientierte Detailforschungen* verzeichnen. So gab es oft Probleme, die Zielgruppen der Benachteiligtenförderung genauer zu bestimmen (FELD 1981), um die Heterogenität z. B. des BVJ und der Benachteiligtenförderung insgesamt zu erhellen (FEUERSTEIN 1991). Angesichts der Tatsache, dass sich der Benachteiligtenbegriff erst allmählich präzisierte, finden sich Studien, die nach angemessenen Instrumenten zur Erfassung der Zielgruppen suchen (HENNIGE/STEINHILBER 2000; GÖGERCIN 1998). Auch die empirische Forschung hat bisher keine tragfähigen Abgrenzungskriterien entwickelt. Der Benachteiligtenbegriff bleibt damit bis auf weiteres der Definitionsmacht des Arbeitsmarktes verhaftet.

Ein weiteres wichtiges Forschungsfeld der Benachteiligtenförderung, *Kooperation und Netzwerkbildung im regionalen Kontext* ist erst in jüngerer Zeit in den Blick geraten. Eine qualitative Fallstudie (WEIBLEN 1997) kann auf der Basis von 20 Jahren Erfahrungen zeigen, wie notwendig regionale Kooperationsbeziehungen für die Entwicklung von Förderketten sind. Bestärkt wird diese Erkenntnis durch eine breit angelegte qualitative Untersuchung ausgewählter Regionen unter dem Kooperationsaspekt (MÜNDER u.a. 2000). Die Studie zeigt eher die Defizite auf, übereinstimmend mit anderen Erfahrungen (vgl. SECKINGER u.a. 1998), kann aber eine Fülle weitertreibender Vorschläge zur Verbesserung der Kooperation anregen (vgl. auch WEBER 2001).

Ein weiteres Thema, die *Professionalität des pädagogischen Personals*, wird überraschenderweise angesichts der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen in der Benachteiligtenförderung ebenfalls nur randständig behandelt. Die qualitativen Untersuchungen beziehen sich auf das Selbstverständnis von Sozialpädagogen/innen in der Benachteiligtenförderung (BÖTTCHER/KÖSTER 1986; GESSNER 2003), auf Erfahrungen von Ausbildern in Weiterbildungen für den Umgang mit benachteiligten Jugendlichen (BOJANOWSKI 1988) oder auf das Selbstverständnis und die Belastungserfahrungen von Lehrer/innen im Berufsvorbereitungsjahr (GÖHRLICH 2001; GÖHRLICH 2002). Die Ergebnisse solcher Studien signalisieren hohe Reflexionsfähigkeit, Fachlichkeit, Empathie und (im Falle der BVJ-Lehrer/innen) eine überraschend hohe Berufszufriedenheit bei den betreffenden Fachleuten, machen aber auch den großen Bedarf an Austauschformen und Weiterbildung deutlich (vgl. auch KRAFELD 1997), was angesichts einer Untersuchung an Fachhochschulen zur unzureichenden Vorbereitung der Sozialpädagogen/in auf die Arbeit in der Benachteiligtenförderung (CHRISTE u.a. 2002) nicht verwundert.

Angesichts der hohen *Qualitätsanforderungen* gerade an die von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Einrichtungen der Benachteiligtenförderung überrascht auch die geringe Zahl der

Studien zu diesem Thema (vgl. ENGGRUBER 1989; BAUDISCH/BOJANOWSKI 2002; NICASE/BOLLENS 2000; BYLINSKI 2001).

4. Besonders erstaunlich ist der Befund, dass das *pädagogisch-didaktische „Kerngeschäft"* der Benachteiligtenförderung (Unterrichten, Ausbilden, Fördern, Beraten etc.) nur gering empirisch untersucht worden ist. Frühe qualitative Studien aus eher randständigen Feldern wie berufliche Rehabilitation (HACKL/ANGERMEYER 1979), Berufsausbildung in der Heimerziehung (STURZEBECHER/KLEIN 1983; BOJANOWSKI 1988), Biographieforschung (ALHEIT/GLAß 1986) oder quantitative Untersuchungen zur Qualifikationsentwicklung (ZÄNGLE 1988) können nicht wettmachen, was grundlegend fehlt: systematische Überprüfungen der bisherigen Förderkonzepte. Entweder handelt es sich bei wichtigen und die Benachteiligtenförderung beeinflussenden Untersuchungen um Sekundärausweitungen von Modellversuchen (ZIELKE/LEMKE/POPP 1991). Oft aber sind es nur interessante ad-hoc-Auswertungen bestehender Maßnahmen (BRATER u.a. 1983; SCHROER 1991; BOJANOWSKI/CARSTENSEN-BRETHEUER/KIPP 1996) oder Vergleiche verschiedener Maßnahmeformen (GREINERT/WIEMANN 1992; PETERSEN 2003), die pädagogische Folgerungen ziehen oder konstruktive Vorschläge machen. Einige Maßnahmen setzen zumindest auf „sekundär" erprobte Konzepte: So wird in einigen Handreichungen zum Benachteiligtenprogramm auf Konzepte der psychologischen Verhaltenstherapie zurückgegriffen, die in der Behandlung verhaltensauffälliger Kinder erprobt und evaluiert wurden. Der Förderplan für ausbildungsbegleitende Hilfen (BONIFER-DÖRR 1992) z. B. ist angelehnt an verhaltenstherapeutische und -modifikatorische Breitbandprogramme zur Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens Jugendlicher (PETERMANN/PETERMANN 1992). In Handreichungen für die Arbeit im Berufsvorbereitungsjahr werden von Praktikern zudem eine Vielzahl gruppendynamischer und erlebnisaktivierender Methoden empfohlen, die das für den schülerzentrierten Unterricht notwendige vertrauensvolle Klassenklima schaffen sollen (NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG 1994).

Beim kritischen Durchmustern der von uns herangezogenen Studien und bei nüchterner Betrachtung des Feldes erscheint empirische Benachteiligtenforschung in sich inkonsistent und beliebig. Empirische Forschung bewegt sich fast nur in Teiluntersuchungen und konzentriert sich dabei lediglich auf Teilbereiche. Es fehlen weiterreichende Studien zu wesentlichen Feldern der Benachteiligtenförderung. Offenkundig existiert auch keine Forschungspolitik, die die möglichen Defizitbereiche auf Basis von Expertenerhebungen definiert.

5.3 Benachteiligtenforschung durch Modellversuche, Modellprojekte und Einzelvorhaben

Modellprojekte oder -versuche sind ein konstitutiver Bestandteil der Praxis in der Benachteiligtenförderung. Damit sind sie zugleich ein gewichtiger Teil der Forschung in diesem Feld. Allerdings lag der Schwerpunkt von Modellversuchen in den letzten Dekaden deutlich auf der außerbetrieblichen und außerschulischen Seite der Benachteiligtenförderung, weniger auf der Seite schulischer Projekte, mit der Ausnahme eines größeren Modellversuchs in NRW zum Berufsvorbereitungsjahr in den 80er Jahren (KELL u.a. 1984). Die Literaturlage zu Mo-

dellversuchen ist insgesamt schwierig. Es war für uns völlig unmöglich, alle Modellversuche der letzten 20 bis 30 Jahre zu überblicken, die Menge internen „grauen“ Materials zu sichten oder gar die Ergebnisse von Modellprojekten auf ihre möglichen Effekte hin zu überprüfen. Dennoch soll versucht werden, die Bedeutung von Modellversuchen und Einzelprojekten für die Entwicklung der Forschung einzuschätzen.

1. Der Beginn der Modellversuchsforschung in der Benachteiligtenförderung lasst sich mit der Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-Modellversuche) in den 80er und 90er Jahren markieren (z. B. ABEL u.a. 1983). Weitere Finanziers von Modellversuchen waren das BMBF und auch die BLK. Modellversuche werden wissenschaftlich begleitet. Die Studien aus den Modellversuchen wurden (und werden) also überwiegend durch externe Wissenschaftler durchgeführt. Dadurch gab es oft gute Ansatzpunkte, um wissenschaftlichen Sachverstand für den jeweiligen Modellversuch einzusetzen. Die externen Wissenschaftler führten in der Regel ihre Forschungen auf Basis eigens eingebrachter Theorien, auf Basis empirischer Daten oder fußend auf Praxisanforderungen des jeweiligen Modellversuchs durch.

Zu Anfang waren die Modellversuche, ihre wissenschaftlichen Begleitungen und die Ergebnisse eher singulär, also auf den jeweiligen Modellversuch bezogen, und wurden auch auf Fachtagungen nur tentativ zusammengeführt. In jener Phase gab es seitens des BIBB den Versuch, durch Publikationen im Rahmen von Modellversuchsreihen den Ertrag zu sichern. Und es kam den damaligen Moderatoren des Modellversuchsprogramms die Aufgabe zu, durch gedankliche Zusammenführungen und fachliche Verallgemeinerungen den Ertrag zu sichern, was auch vielfach gelang (ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). Bei kritischer Betrachtung bleibt jedoch der Eindruck, dass (wie schon weiter oben angedeutet) die Erträge zumeist zu wenig aufeinander verweisen.

Angesichts einer allgemeinen Kritik an der Modellversuchsforschung gingen die Geldgeber dazu über, Programmträger mit der Durchführung zu beauftragen, um die Kohärenz eines Programms zu verbessern. In der Benachteiligtenförderung ist dafür in jüngerer Zeit (2001-2006) vor allem das sog. BQF-Programm des BMBF („Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“) zu nennen, das auf 200 Millionen ausgelegt ist und von einem externen Programmträger (DLR) koordiniert wird (bzw. in einem Schwerpunktbereich, der Ausbildung von Migranten/innen, von einem zweiten Träger, hier dem BIBB). Um mehr Einheitlichkeit zu sichern, sind in diesem Modellversuchs-Programm vier Schwerpunktfelder definiert, in denen die ca. 100 Modellversuche gebündelt werden können. Angesichts der dann doch erfolgten Zersplitterung der Fragestellungen hat man sich jüngst entschlossen, das gesamte Programm extern zu evaluieren. Die Ergebnisse dieser Evaluation sind derzeit noch nicht abzusehen.

2. Die Themen der Modellversuche und -projekte beziehen sich auf faktisch alle Aspekte der Benachteiligtenförderpraxis. Gewisse Schwerpunkte lassen sich durchaus ausmachen (ZIELKE 1999): So waren die Ansatzpunkte der BIBB-Modellversuche einmal „Personenorientierung“ und zum anderen „Ausbildungsmethoden“. Personenorientierung umfasst individuelle

Ausbildungspläne, Ausbildungswahl, Ausbildungsdifferenzierung und Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen. Benachteiligtengerechte Ausbildungsmethoden akzentuieren die Integration fachpraktischer und fachtheoretischer Inhalte, den Ernstcharakter betrieblicher Arbeit und die Selbstständigkeit des Jugendlichen. Deshalb bildeten Formen projektorientierten Lernens einen wesentlichen Teil der Ausbildungspraxis.

Neben diesen hier knapp zusammengefassten Themen spielten in den Modellprojekten Aspekte der Lernortkooperation oder der Qualifizierung des Ausbildungspersonals oder der biographischen Entwicklungen der Jugendlichen eine genau so bedeutsame Rolle wie Untersuchungen zu den Berufsfeldern oder zur Ausbildungsorganisation. So untersuchte in den 80er Jahren in einer damals aufsehenerregenden Studie ein Team um MICHAEL BRATER in einem betrieblichen Modellversuch (Philipp Wetzlar) mit hauptsächlich qualitativen Methoden eine Gruppe Mädchen und junger Frauen. Diese Gruppe, faktisch schulisch Gescheiterte, bekam nicht nur betriebliche Anlernmöglichkeiten, sondern wurde im Rahmen eines künstlerischen Unterrichts angeregt, neu und anders über sich nachzudenken und neuartige Lernstrategien zu entwickeln (BRATER u.a. 1983). Diese Studie steht exemplarisch für die damaligen Modellversuche und ihre wissenschaftliche Beobachtung: In den Benachteiligtenprojekten gab es breiten Raum für „pädagogische Experimente“ (BENNER, D.), und dieser Freiraum konnte für veränderte Lernsettings und anregende wissenschaftliche Untersuchungen genutzt werden. Es gelang vielfach, in den pädagogischen Randbereich „Benachteiligtenförderung“ wissenschaftlichen Sachverstand einzuspeisen. Durch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis wurden viele Fragen aufgeworfen und damit Einfluss genommen auf die Gestaltung der Praxis. Durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden kam es auch im begrenzten Rahmen zu Kontrolle und Evaluation des jeweiligen Praxisfeldes. Insgesamt gelang es gerade bei den oft eher „hemdsärmeligen“ Vorgehensweisen („Eisen erzieht“) in Benachteiligtenstätten, für die Belange der Jugendlichen Sensibilität zu erzeugen oder die Mitarbeiter/innen anzuregen, neue Ausbildungsmethoden einzusetzen.

3. Modellversuche und Einzelprojekte waren im Anfang der Benachteiligtenförderung das entscheidende Instrument, um Anregungen für die pädagogische Ausgestaltung der Benachteiligtenförderung zu geben. Es ist in dieser Pionierarbeit zweifellos gelungen, einen bislang zwar nicht innerlich konsistenten aber in vieler Hinsicht reichen Korpus von Anregungen einer *beruflichen Förderpädagogik* zusammenzufügen. So konnte ein Pädagogikbereich, den es bisher noch gar nicht gab und der von den tangierenden Pädagogiken nicht beachtet wurde, in vieler Hinsicht zielgruppenadäquat ausgestaltet werden.

Resümiert man jedoch kursorisch den Ertrag der Modellversuche und -projekte, dann erscheint das Konzept der Einzelvorhaben und Modellversuche unzulänglich. Dies entspricht der Skepsis der Transferforschung: NICKOLAUS (2003) ermittelte in einer Vollerhebung bei den universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogen (50 % Rücklauf) ein Arbeitsinteresse von 80 % an vorwiegend konzeptioneller Gestaltung, während nur 27 % ein überwiegendes Interesse an Hypothesengenerierung und lediglich 20 % an Hypothesenüberprüfungen im Rahmen von Modellversuchen angaben. Auch wenn man nicht diesem strengen empirisch-analytischen Paradigma folgt, dann muss doch nüchtern konstatiert werden, dass Modellver-

suche in der Benachteiligtenförderung vor mehreren Dilemmata stehen: Es gab keine Kontinuität in der Begleitforschung, ein Transfer möglicher Ergebnisse in die Breite wurde vernachlässigt, die Fülle der singulären Erfahrungen und Einzeldaten wurde nicht systematisch zusammengeführt und die Anforderungen der Praxis, neue Erkenntnisse zu gewinnen und diese rasch für eine sich weiterhin beschleunigende Praxis fruchtbar zu machen, stand im Vordergrund. Daher können Modellversuche wohl nur eine geringe Rolle im wissenschaftlichen Fortschritt hin zu besseren Theorien spielen. Mit skeptischer Vergewisserung der Funktion von Modellversuchen im Bildungswesen räumt auch der langjährige Modellversuchsexperte im BIBB für die Benachteiligtenförderung ein: Modellversuche in diesem Feld bieten wohl eher „exemplarische Erfahrungen in einzelnen Ausbildungsstätten“ (ZIELKE, 1999, 84).

6 Forschungsdesiderate und Entwicklungsperspektiven

Insgesamt zeigt unsere knappe und in vieler Hinsicht unvollständige Skizze des Forschungsfeldes einen erheblichen Entwicklungsbedarf, vor allem im Hinblick auf pädagogische Fragen im engeren Sinne. Es gibt keine systematischen Anknüpfungspunkte zwischen den skizzierten Aufgabenstellungen der tangierenden Wissenschaften Sonder-, Sozial-, Schul- und Berufspädagogik. Es gibt auch keine gemeinsam getragenen Basistheoreme. Forschungsorganisatorisch ist keine Struktur zu erkennen, obwohl gerade in diesem Bereich des Bildungswesens ein koordiniertes länderübergreifendes Vorgehen notwendig ist, angesichts der Zersplitterung der Lernorte und Träger. Notwendig wäre es, empirische Forschung zu verstärken und dabei auch eine „pädagogische Grundlagenforschung“ für den Benachteiligtenbereich anzupacken. Aber weder dies geschieht, noch gibt es eine gemeinsam getragene anwendungsorientierte Forschung etwa durch ein breit ansetzendes Programm pädagogisch mitverantworteter Modellversuche. Für ein von der Wissenschaft mitgetragenes Programm müsste eine über die bisherige Forschungspraxis hinausgehende Systematik der Fragestellungen entwickelt werden.

Spannend sind zweifellos die differierenden Diskursorte und die Pluralität der Diskurse in der Benachteiligtenförderung. Jedoch ist noch nicht zu erkennen, wie der Reichtum solcher Debatten für Forschung und Praxis aufbereitet werden könnte. Wahrscheinlich schaffen es die Diskurse nicht, die erheblichen Desiderate zu thematisieren. Nach unserer Auffassung sind ganze Bereiche der Benachteiligtenförderung aus der Forschung ausgeblendet. So fehlen bisher Studien etwa zur

- Wissensproduktion und zum „Wissensmanagement“ in der BNF oder
- zur regionalen Ökonomie bzw. zur „regionalökonomischen Bedeutung“ der sozialen und beruflichen Integration schwieriger Jugendlicher oder
- zu den komplexen rechtlichen und finanziellen Bedingungen der Benachteiligtenförderung.

Wenn wir uns eine forschungspolitische These erlauben, dann müssen wir dem obwaltenden Diskurs über die Benachteiligtenforschung entgegensetzen: In diesem Feld gibt es viel zu wenig gesichertes Wissen! Und wir müssen angesichts der Anforderungen einer „europäisierten Wissensgesellschaft“ nachdrücklich darauf verweisen, dass es sich die Benachteiligtenförderung zur „Forcierung des Humankapitals“ nicht mehr leisten kann, in diesem disparaten Feld ohne Struktur und Konzept zu arbeiten. Vielmehr bedarf es neuer Systematisierungen und gemeinsam verabredeter Forschungsprogramme. Ansonsten müsste sich die Benachteiligtenförderung auf die pragmatischen Setzungen der Praxis verlassen. Es fehlt an inhaltlichen und auszuarbeitenden Kriterien für eine gute und nachhaltig wirkende Benachteiligtenförderung wie Verlässlichkeit, Langfristigkeit, Transparenz, Stabilität und Systematik.

Literatur

ABEL, R. u. a. (1983): Berufsvorbereitende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxisberichte aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 12. Berlin.

ALHEIT, P./GLAß, C. (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt, New York.

BAETHGE, M./HANTSCHE, B./PELULL, W./VOSKAMP, U. (1988). Jugend: Arbeit und Identität. Opladen.

BAUDISCH, W. (2002): Zum Perspektivwechsel in der Rehabilitationspädagogik – seine Bedeutung für Fragen der beruflichen Rehabilitation. In: BAUDISCH, W./BOJANOWSKI, A. (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster, 3-17.

BAUDISCH, W./BOJANOWSKI, A. (Hrsg.) (2002): Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Münster.

BECK, U./BRATER, M./WEGENER, B. (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt am Main.

BICKMANN, J./ENGGRUBER, R. (2001): Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, 11-62.

BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart.

BIERMANN, H./RÜTZEL, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart, 11-37.

BLANKERTZ, H. (1960): Die Ungelernten als Problem der Berufsschule. In: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim, 269-278.

BÖTTCHER, W./KÖSTER, T. (1986): Sozialpädagogik und berufliche Bildung. Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Begleitung benachteiligter Jugendlicher. München.

BOJANOWSKI, A. (1988): Berufsausbildung in der Jugendhilfe. Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge. Münster.

BOJANOWSKI, A./CARSTENSEN-BRETHEUER, E./KIPP, M. 1996: Jugendliche besser verstehen und ganzheitlich fördern. Frankfurt.

BONIFER-DÖRR, G. (1992): Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.), Bonn.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/ EMNID-Untersuchung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

BRANDT, M. (1996): Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, Basel, 212-227.

BRATER, M. u.a. (1983): Das Projekt JUBA: Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxisberichte aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 17, Berlin.

BRAUN, F. u. a. (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München.

BRAUN, F. (2000): Übergangshilfen – Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren? In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 35-48.

BRAUN, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 761-774.

BREUER, K.H. (2002): Jugendsozialarbeit in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 – 1965). In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Bd. 1, (2. Aufl.), Münster, 47-83.

BROSI, W./BRANDES, H. (2003): Berufsbildungsforschung. In: CRAMER, G./SCHMIDT, H./WITTWER, W. (Hrsg.): Ausbilder Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Handlungsbeispiele. Bd. 4. Köln, 1-22.

BYLINSKI, U. (2001): Die Förderung von Selbstvertrauen als Qualitätsindikator zur Beurteilung von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, 87-164.

BYLINSKI, U. (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Bielefeld.

CHRISTE, G. u. a. (2002): Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.). (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.

DIETZ, G.-U. u. a. (1997): „Lehre tut viel...“. Berufsplanung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster.

ECKERT, M. u.a. (2000): Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Darmstadt.

ECKERT, M. (1989): Lernen und Entwicklung in Maßnahmen. Zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen und Förderlehrgänge im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher in der Problemregion Duisburg. Opladen.

ELLGER-RÜTTGARDT, S. (1982): Berufsvorbereitende Maßnahmen für behinderte Jugendliche. In: Bleidick, U./ELLGER-RÜTTGARDT, S. (Hrsg.): Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher. Stuttgart, 107-128.

ENGGRUBER, R. (1989): Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln

FELBER, H. (Hrsg.) (1996): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München.

FELD, J. (1981): Mädchen ohne Ausbildungsverhältnis als Problem der Berufsschule. Anspruch und Wirklichkeit des Berufsvorbereitungsjahrs im Alltag weiblicher Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. Münster.

FEUERSTEIN, T. (1991): Zielgruppenanalyse in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Wiesbaden.

FRIEBEL, H. (Hrsg.) (1983): Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrung Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Opladen.

FRIEDEMANN, H.-J./SCHROEDER, J. (2000): Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zu beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm.

FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 2, (2. Aufl.). Münster.

FÜLBIER, P. (2002): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: FÜLBIER P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, (2. Aufl.). Münster, 486-503.

FÜLBIER, P./SCHAEFER, H.-P. (2002): Jugendsozialarbeit im kommunalen Kontext. In: FÜLBIER P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 1, (2. Aufl.). Münster, 281-294.

GALUSKE, M. (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.

GALUSKE, M. (1998): Abkehr von der „Heiligen Kuh“! Jugendberufshilfe nach dem Ende der Vollbeschäftigungsillusion. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Heft 1, 6-14.

GESSNER, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster.

GIEST-WARSEWA, R. (2000):„Irgendwie könnt`s schon besser sein...“. Lebensverläufe junger Männer aus unteren Bildungsgängen. In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 49-57.

GÖGERCIN, S. (1998): Zielgruppen der Jugendsozialarbeit – Ergebnisse einer regionalen Untersuchung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Jg. 49, 131-135.

GÖGERCIN, S. (1999): Jugendsozialarbeit. Eine Einführung. Freiburg.

GÖHRLICH, H. (2001): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil I. In: ZBW, Jg. 97, Heft 4, 561-583.

GÖHRLICH, H. (2002): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf .Teil II. In: ZBW, Jg. 98, Heft 3, 433-460.

GREINERT, W.-D./WIEMANN, G. (Hrsg.) (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe: Analysen und Beschreibungen. Baden-Baden.

HACKL, I./ANGERMEYER, M. (1979): Rehabilitation durch Arbeit. Eine qualitativ-empirische Studie zur Arbeitssituation von Patienten einer sozialpsychiatrischen Ambulanz. Weinheim, Basel.

HAUNERT, F./LANG, R. (1994): Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger. Frankfurt am Main.

HECKHAUSEN, J./TOMASIK, M. J. (2002): Get an apprenticeship before school is out: How german adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. In: Journal of Vocational Behavior. 60 (2), 188-219.

HEINZ, W. R./KRÜGER, H./RETTKE, U./WACHTVEITL, E./WITZEL, A. (1987). „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. (2 Aufl.). Weinheim.

HENNIGE, U./STEINHILBER, B. (2000): Chancengeminderte junge Frauen beim Übergang ins Erwerbsleben: Das BVJ – Frust oder Chance? In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren. Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 59-82.

HERRMANNS, M. (2002): Bibliographie Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe 1900-2000. Köln.

HEYN, S./SCHNABEL, K. U./ROEDER, P. M. (1997): Von der Options- zu der Realitätslogik. Stabilität und Wandel berufsbezogener Wertvorstellungen in der Statuspassage Schule – Beruf. In: MEIER, A./RABE-KLEBERG, U./RODAX, K. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit `97. Transformation und Tradition in Ost und West. Opladen, 281-305.

HILLER, G. G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen (3. Aufl.). Langenau-Ulm.

HILLER, G. G. (1997): Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang ins Beschäftigungssystem. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, 39-60.

HÖFER, R./STRAUS, F. (1993): Von Beginn an ohne Chance? Benachteiligte Jugendliche und Integrationshilfen der berufsbezogenen Jugendhilfe. München.

HÖHN, E. (Hrsg.) (1974). Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation. (Bd. 13). Kaiserslautern.

INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT HANNOVER (1994): Situation und Verbleib von Schülerinnen und Schülern des Berufsvorbereitungsjahres in Niedersachsen. Hannover.

KELL, A. u. a. (1984): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsgrundbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen. 2 Bd., Soest.

KETTER, M. (2002): Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. 2. Bd., Münster, 821- 826.

KLEMM, K. (1991): Jugendliche ohne Ausbildung: Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 37, 887-898.

KLOAS, P. W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

KOHLHEYER, G./WESTHOFF, G./SCHIEMANN, M. (1983): Berufsvorbereitung – was kommt danach? Ergebnisse der ersten Welle einer Repräsentativerhebung im Herbst 1980 bei Absolventen des Jahrgangs 1979/80. Heft 54. Berlin.

KRAFELD, F.-J. (1989): Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensorientierungen. Weinheim, Basel.

KRAFELD, F.-J. (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen.

KRAFELD, F.- J. (1997): Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: Sozialmagazin, Heft 9, 30-37.

LAPPE, L. (1999): Berufliche Chancen Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 26, 30-39.

LEX, T. (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Bd. 3. München.

LEX, T. (2002): Individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligung – eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Bd. I. Münster, 469-485.

LIPPEGAUS, P. (1994): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Jugendberufshilfe und Berufshilfe. Bonn.

MÖLLEMANN, J. W. (1990): Veränderte Anforderungen an Qualifikationen. In: Der Arbeitgeber, Heft 4, 153-154.

MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München.

MÜNDER, J. u. a. (2000): Kooperation zur Förderung benachteiligter Jugendlicher – Zusammenwirken von Jugend- und Bildungs-/Berufsbildungspolitik zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher – Gutachten der BBJ Servis GmbH für Jugendhilfe. Bonn.

NICASE, I./BOLLENS, J. (2000): Ausbildungs- und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Dt.Jugendinst., Arbeitspapier 5/2000 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München, Leipzig.

NICKOLAUS, R. (2003): Berufsbildungsforschung in Modellversuchen. Befunde des Projekts „Innovations- und Transfereffekte in Modellversuchen in der beruflichen Bildung“. ZBW, 99. Jg., Heft 2, 222-231.

NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG (1994): Benachteiligter Jugendliche in berufsbildenden Schulen. Innovative Ansätze, Konzepte und Modelle für Fördermaßnahmen in Niedersachsen. Hildesheim.

NOLTE, H./RÖHRS, H.-J./STRATMANN, K. (1973): Die Jungarbeiter als Problem der Berufsschule. In: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 22. Ratingen, 141-205.

PETERMANN, F./PETERMANN, U. (1992): Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. (3. Aufl.). Weinheim.

PETERSEN, W. (2003): Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Berufsvorbereitung in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. Diss. Phil., Flensburg.

POPP, J. (1993): Materialien zur Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. Berlin.

RAAB, E. u. a. (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München.

RADEMACKER, H. (1999): Hilfen zur beruflichen Integration, München.

RATSCHINSKI, G. (2000): Selbstkonzept und berufliche Ambitionen und Orientierungen. Individuelle und differentielle Entwicklungen und Kompromissbildungen. In: STRAKA, G. A., BADER, R./SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen, 77-86.

RATSCHINSKI, G. (2001): Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, 165-196.

REIS, C. (2003): Hartz-Gesetzgebung – Was wird aus benachteiligten jungen Menschen. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Heft 2, 70-75.

RÜTZEL, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 109-120.

RÜTZEL, J. (1999): Berufliche Bildung und Benachteiligte – Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, 72-88.

SATERDAG, H./STEGMANN, H. (1980): Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebung einer Längsschnitt-Untersuchung. (BeitrAB 41). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

SCHIERHOLZ, H. (2001): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover.

SCHMITT-ROTERMUND, E./VONDRACEK, F.W. (1999): Breadth of interest, exploration, and identity development in adolescence. In: Journal of Vocational Behavior 55, 298-317.

SCHOBER, K. (1992): Prognosen zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes und des Wandels in den Qualifikationsstrukturen. In: JUGENDHILFEVEREIN FÜR AUS- UND FORTBILDUNG IN KASSEL E.V. (Hrsg.): „Ausgegrenzt und abgeschoben“ – Zur Situation bildungs- und sozial benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Kassel, 5-23.

SCHROER, C. (1991): Wenn Schulverweigerer eine Lehre machen. Erfahrungen und Konzepte für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf. Heidelberg.

SECKINGER, M. u. a. (1998): Situation und Perspektiven der Jugendhilfe. Eine empirische Zwischenbilanz. München.

SEUBERT, R. (1984): Jugendliche außerhalb der Lehre – Zur Genese des Jungarbeiterproblems. In: KELL, A. u. a. (Hrsg.): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsgrundbildung. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen. Bd. 1. Soest, 193-221.

SCHWEIKERT, K. (1974): Sozioökonomische Analyse der Jungarbeiter. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen. Das Beispiel der Jungarbeiter. Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 28. Hannover, 21-31.

SILBEREISEN, R. K./ZINNECKER, J. (Hrsg.) (1999): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim.

STAUBER, B./WALTHER, A. (2000): Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligtenprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: POHL, A./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren . Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, 17-34.

STURZEBECHER, K./KLEIN, W. (1983): Berufsausbildung im Erziehungsheim. Ein Integrationsmodell wird erprobt. Weinheim.

TESSARING, M. (1991): Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 45 ff.

TESSARING, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisie-

rung der IAB/Prognos-Prognose 1989/91. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 5-19.

THIERSCH, H. (2002): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: FÜLBIER P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation. Bd. 2. (2. Aufl.), Münster, 777-789.

WALTHER, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim, München.

WEBER, S. (2001): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen und institutionelle Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen.

WEIBLEN, E. (1997): Kooperation von Berufsschule, Betrieb, Berufsberatung und ausbildungsbegleitenden Hilfen. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, 200-211.

WOLF, F. u.a. (1986): Berufsvorbereitende Maßnahmen. Regionale Analyse und Maßnahmenvorschläge, Marburg: Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft.

ZÄNGLE, M. (1988): Junge Arbeitslose im Berufspraktischen Jahr. Soziale Qualifikationen und individueller Maßnahmenerfolg. Berlin.

ZIELKE, D. (1999): Wirtschafts-Modellversuche zur Förderung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart, 76-88.

ZIELKE, D./LEMKE, I./POPP, J. (1986): Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxisberichte aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 23. Berlin.

ZIELKE, D./LEMKE, I./POPP, J. (1989): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher – Anspruch und Realität. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 94. Berlin.

ZIELKE, D./LEMKE, I./POPP, J. (1991): Die betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Befunde zur Ausbildungspraxis in Handwerks- und Industriebetrieben. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 130. Berlin.

MANFRED ECKERT (Universität Erfurt)

Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik

1 Die Berufsausbildung ist ein Teil des Bildungssystems, sie abzusichern heißt, das Recht auf Bildung für alle Jugendlichen zu gewährleisten

Die Förderung von benachteiligten Jugendlichen ist eine Daueraufgabe der Berufspädagogik. Sie ist so alt wie die Berufsschule selbst, denn diese Institution hat seit jeher ihr spezifisches Problem mit den „Jungarbeitern“ (vgl. BIERMANN/KIPP 1989). Das sind jene Jugendlichen, die ohne einen Ausbildungsberuf und eine Lehrstelle gefunden zu haben, als „Ungelernte“ einer Arbeit nachgehen oder arbeitslos sind. Gleichwohl müssen sie die Berufsschule besuchen, weil sie berufsschulpflichtig sind. Was aber kann eine strikt an Berufen orientierte Schule diesen Jugendlichen inhaltlich nahe bringen, wenn sie doch eigentlich keinen Beruf haben? Welche beruflichen Unterrichtsinhalte können das Interesse dieser jungen Menschen wecken? Wenn diese Fragen nicht geklärt werden können, dann ist Unterricht an einer Berufsschule für diese Schülergruppe kaum sinnvoll möglich. Weil eine berufliche Orientierung fehlt, ist eine Vielzahl von Ersatzkonstrukten erschaffen worden: die Entwicklung einer „Jungarbeiterschule“, die auf allgemeine Arbeitstätigkeiten in einer modernen, technisierten Arbeitswelt vorbereiten soll, dann die Unterstellung mangelnder Berufswahlfähigkeit, mit der später die Einrichtung des Berufsvorbereitungsjahres legitimiert worden ist, weiter die Festlegung der jungen Menschen auf ein Berufsfeld statt auf einen Beruf, womit das vollzeitschulische Berufsgrundbildungsjahr zu einem angemessenen Angebot werden konnte. Analog dazu gab es Versuche, die Beschulung von Jungarbeiterinnen an ihrer zukünftigen Rolle als Hausfrau und Mutter zu orientieren (vgl. SCHLÜTER 1987). Das alles sind Notlösungen – nicht nur für die Unterrichtspraxis, sondern auch für das Selbstverständnis der Berufsschule. Hatte doch schon KERSCHENSTEINER klar erkannt, dass die älteren Schüler der Volksschule für die „allgemeinen“ Bildungsinhalte nicht mehr zu interessieren sind, sondern dass sie über ihren Beruf dafür gewonnen werden müssen, sich mit Theorie auseinanderzusetzen. Das hatte ihn bewogen, die Münchner Fortbildungsschulen zu Berufsschulen umzugestalten, in denen der jeweilige Beruf des Jugendlichen das didaktische Zentrum bildet. Schon daraus lässt sich ablesen, dass für KERSCHENSTEINER und die älteren Berufsbildungstheoretiker eine richtige Berufswahl besonders bedeutungsvoll ist. Das lässt sich später auch in den umfangreichen Diskussionen um die Arbeitslehre wieder finden. Dabei ist die Berufswahl selbst ein eher mystisches Geschehen, es lässt sich kaum rational aufhellen. Sie ist ein hoch individualisierter Teil des Bildungsprozesses, und nicht zuletzt deshalb sind auch die rationalistischen Berufswahltheorien insgesamt eher unbefriedigend geblieben. KERSCHENSTEINER (1917) hätte hier vielleicht auf sein Grundaxiom verwiesen, nach dem die äußere Seite des Bildungsprozesses – die beruflichen Inhalte – der inneren Seite – dem „Seelenrelief“ – zu entsprechen habe. Das mag intuitiv einleuchten, eine rationale Aufklärung über den individuellen Berufswahlprozess ist damit nicht zu erreichen. Außer Frage steht jedoch, dass der

Berufswahl selbst eine ganz erhebliche Bedeutung zukommt. Diesen Prozess zu pädagogisieren heißt, die Berufseinmündung als eine Entwicklungsaufgabe zu verstehen, die sich über viele Stufen hinziehen kann: Berufswahl und -entscheidung, Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung und -ausbildung, und schließlich die Bewältigung der so genannten „zweiten Schwelle“ – der Einmündung in Beschäftigung nach dem Abschluss der Berufsausbildung – sind Bestandteile dieses Prozesses. Alle diese Schritte sind mittlerweile pädagogisiert worden, d. h. sie werden systematisch begleitet und damit sehr ernst genommen. Anders formuliert: Heute geht niemand mehr davon aus, dass die Wahl und die Einmündung in den Beruf in traditionellen Schemata wie von selbst verläuft und dementsprechend unproblematisch wäre. Das Gegenteil ist der Fall, und die vielen Programme und Stufen der Benachteiligtenförderung bringen das klar zum Ausdruck.

Berufseinmündung ist nicht nur eine Entwicklungsaufgabe, sie ist auch Teil des Bildungsprozesses der Jugendlichen. Das steht völlig außer Frage, denn Berufsausbildung dient keineswegs nur der Brauchbarmachung des Menschen für Arbeitsprozesse (BLANKERTZ 1963). Die berufliche Bildung wird seit den Reformvorschlägen des Deutschen Bildungsrats als ein Teil der Sekundarstufe II verstanden, und zwar ebenso wie die gymnasiale Oberstufe. Damit sind Bildungsansprüche angemeldet, die bislang nicht wieder in Frage gestellt worden sind. Deswegen ist die Versorgung der jungen Menschen mit Ausbildungsstellen eben keineswegs nur ein Problem der Arbeitsmarktpolitik. Defizite auf diesem Markt berauben junge Menschen nicht nur ihrer Arbeitsmarkt- sondern auch und besonders ihrer Bildungschancen. Unter Gesichtspunkten der Arbeitsmarktförderung sind Investitionen in die Ausbildung von Jugendlichen, die nach der Ausbildung nicht in diesem Beruf arbeiten, möglicherweise Fehlinvestitionen, unter bildungspolitischen Gesichtspunkten sieht das völlig anders aus. Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass die Arbeitsmarktchancen für nicht Ausgebildete – die wir heute auch „Geringqualifizierte“ nennen, allemal erheblich schlechter sind als die von Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (vgl. FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 2003). Schließlich könnte auch sozialisationstheoretisch argumentiert werden, und zwar mit Bezug auf die sozialökologische Sozialisationstheorie von BRONFENBRENNER (1981): Demjenigen, der die unterschiedlichen Lernorte der beruflichen Bildung kennen gelernt hat, bieten sich bessere Entwicklungschancen als dem, der im Zwischenfeld von ungesicherter Beschäftigung und einem „Lernort Arbeitslosigkeit“ hin und her gependelt ist und immer in der Gefahr steht, in letzterem festzusitzen und alle negativen Folgen dieses Zustands ertragen muss.

2 Die Benachteiligtenförderung ist eine Form der Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems

Der traditionelle Teil des Berufsbildungssystems, das Duale System, verliert immer deutlicher seine exklusive Stellung. Viele Jahrzehnte war gerade der betriebliche Teil der Ausbildung das institutionelle, organisatorische und berufserzieherische Zentrum der Berufsausbildung. Freilich enthielt diese Vorstellung von der „guten Ausbildung im Betrieb“ viele Illusionen, was denn auch die ersten empirischen Lehrlingsstudien schnell gezeigt haben (z. B.

LEMPERT/EBEL 1965). Die Vorstellung einer heilen Welt innerhalb des Ausbildungsbetriebes war (und ist) vielfach eine Wunschvorstellung. Wer jedoch daran festhielt, konnte allen Tendenzen einer pädagogischen Systematisierung der Ausbildung bestens entgegentreten. War folglich noch in den 70er Jahren eine Verschulung des Systems gerade von Seiten der Arbeitgeberverbände unvorstellbar – was sich am heftigen Widerstand gegen die „Markierungspunkte“ zur Novellierung des Berufsbildungsgesetztes der damaligen Bundesregierung und gegen die flächendeckende Einführung des Berufsgrundschuljahres zeigte – so ist die Lage heute ganz anders geworden. Vollzeitschulische Ausbildungsgänge haben erheblich zugenommen, und die verschiedensten Angebote der Benachteiligtenförderung sind etabliert, wenngleich sie sowohl von Arbeitgeberverbänden als auch von einem Teil der Gewerkschaften nicht immer gern gesehen werden. Ohne diese Angebote wäre das Duale System jedoch längst in erheblichen Schwierigkeiten, weil seine kapazitäre Leistungsgrenze im bildungspolitischen Raum noch sehr viel schärfer hervortreten würde. Folglich leistet die Benachteiligtenförderung einen Beitrag zur politischen Stabilisierung des Dualen Systems, indem sie es ausdifferenziert.

3 Das pädagogische Konzept der Benachteiligtenförderung könnte sich im Kontext der Arbeitsmarktreformen grundlegend ändern

Über viele Jahre ist die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen auch als „Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ bezeichnet worden (BMBW 1985). Wenngleich heute zutreffender von „Beruflicher Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf“ (BMBF 2002) die Rede ist, so zeigt der alte Begriff doch einen besonderen Anspruch: Berufsausbildung und sozialpädagogische Förderung gehören gleichermaßen zum Kern des Programms. Das hat sich in den entsprechenden Runderlassen der Bundesanstalt für Arbeit sehr deutlich niedergeschlagen. Darin wurde aber auch ein „weiter“ Begriff von Sozialpädagogik (REYER 2002) vertreten, der nicht allein die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte, sondern auch das Konzept insgesamt als ein „sozialpädagogisches“ ausgewiesen hat. Für das Selbstverständnis der berufspädagogisch qualifizierten Ausbilder hat das keine Probleme aufgeworfen, weil sie ihre Arbeit immer auch als eine sozial-integrative verstanden haben – und sei es auch nur in Bezug auf die sozialen Strukturen der Betriebe. Abgesehen davon gibt es die sehr robuste Einschätzung der Ausbilder, dass soziale Integration in ihrem innersten Kern ohnehin nur über eine erfolgreiche Berufsausbildung und einen guten Berufsabschluss möglich ist. Freilich resultiert aus diesem Verständnis auch eine etwas verwaschene Vorstellung über die Leistungen sozialpädagogischer Arbeit: Die Aufgaben oszillieren zwischen einer am Einzelereignis orientierten „Feuerwehrfunktion“ und systematischen sozialpädagogischen Angeboten (vgl. ECKERT u.a. 2000). Beides ist auch in den entsprechenden Dienstblatt-Runderlassen der Bundesanstalt für Arbeit (siehe Literaturliste unten) angesprochen.

In dem impliziten Konsens aller Beteiligten der Benachteiligtenförderung herrscht die unbezweifelbare Überzeugung vor, dass Berufsintegration und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen Hand in Hand gehen müssen. Angesichts der schwierigen Lage auf dem

Arbeitsmarkt werden aber auch jene Stimmen lauter, die einer persönlichkeitsstabilisierenden und -entwickelnden Sozialpädagogik den Vorrang einräumen, weil nämlich die langfristige Integration der Benachteiligten in den Arbeitsmarkt ohnehin immer weniger gesichert sei, und weil sich Phasen der Arbeit und der Nichtarbeit biographisch abwechseln würden (vgl. BECK 1986). Folglich sei die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt ohnehin nicht mehr sicherzustellen (GALUSKE 1993, 1998). Diese Überlegungen lassen sich keinesfalls vorschnell von der Hand weisen. Eine Radikalisierung dieser Überlegungen könnte freilich zur Folge haben, dass auf Berufsvorbereitung und -ausbildung völlig verzichtet wird, weil die Beschäftigung im ausgebildeten Beruf heute ohnehin nur noch der Ausnahmefall sei. Allein die Förderung der persönlichen Entwicklung stünde dann noch im Vordergrund. In berufspädagogische Sprache übersetzt würde das heißen: Es wird wieder eine Jungarbeiterschule oder -maßnahme eingerichtet. Sie betreibt berufsvorbereitende Bildung ohne Beruf und bereitet auf das Arbeitsleben vor, indem sie soziale und personale Kompetenzen vermittelt. Darauf wird noch einzugehen sein.

Die sozialpädagogische Arbeit in der Benachteiligtenförderung wird auch von der Vorstellung getragen, dass die jungen Menschen im Alter von ca. 16 – 20 Jahren in diesem biographischen Zeitabschnitt erhebliche persönliche Entwicklungen durchlaufen, die mit dem „Erwachsenwerden“ zu tun haben. Für Pädagogen, die mit Menschen in dieser Altersgruppe arbeiten, sind diese Entwicklungen so offensichtlich, dass sie gleichsam „mit Händen zu greifen“ sind. Gute sozialpädagogische Arbeit ist unablässig mit der Aufgabe konfrontiert, schwierige soziale Konstellationen aus der Alltagswelt Jugendlicher so umzukonfigurieren, dass daraus Entwicklungsaufgaben entstehen, die den Prozess des „Erwachsenwerdens“ fördern. „Erwachsenwerden“ ist hier freilich nur als eine emphatische Formel zu verstehen. Selbstverständlich geht heute niemand mehr davon aus, dass junge Menschen etwa in einem definierten Alter von 21 Jahren wirklich „erwachsen“ sind. Der Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter kann ein langer biographischer Prozess sein. Deshalb hat das Kinder- und Jugendhilfegesetz seine unterstützenden Leistungen auch bis zu einem Alter von 27 Jahren erweitert.

Dabei ist der von HAVIGHURST (1956) entwickelte und vielfach aufgegriffene Begriff der Entwicklungsaufgaben sehr hilfreich, beschreibt er doch Aufgabenstellungen, die Jugendliche selbst als Herausforderung annehmen können und die zugleich gesellschaftlich bedeutsame persönliche Entwicklungen markieren. Genau an diesem Schnittpunkt agiert insbesondere die Sozialpädagogik. Hinter ihrer Arbeit liegt ein Grundverständnis, das auch davon ausgeht, dass nicht vollzogene Entwicklungsschritte später immer schwieriger nachzuholen sind und dass es darauf ankommt, in der aktuellen pädagogischen Situation Entwicklungen als biographische Weichenstellungen einzuleiten. Das zeigt sich auch im pädagogischen Selbstverständnis: Gleichgültig, ob von Kompetenz, Qualifikation oder Bildung die Rede ist, immer geht es um persönliche Entwicklungen oder Aneignungen von Handlungspotentialen, die in der Zukunft wirksam werden sollen, indem sie dem einzelnen Menschen helfen, sein Leben immer wieder neu in eine positive Richtung zu lenken. Dabei wird hier gerade nicht festgelegt, was eine „positive“ Richtung ist. Am Ende bleibt diese Frage dem einzelnen Individuum

gestellt. Ihm bei der Suche nach der Antwort darauf zu helfen, ist ein altes bildungstheoretisches Anliegen. Entwicklungsprozesse brauchen Zeit, sie müssen sich anbahnen, sie haben eine Verlaufsdynamik und sie müssen sich festigen, um dauerhaften Bestand zu haben. Alltagssprachlich heißt das, dafür zu sorgen, dass ein Mensch nicht auf die „schiefe Bahn“ gerät. Angesichts der hohen biographischen Flexibilitätsanforderungen gibt es heute jedoch nichts weniger als ein Standardmodell, auf das eine Biographie in ihrem Verlauf und ihren Wertorientierungen ausgerichtet werden könnte. Das steht außer Frage und hat längst auch die sozialpädagogischen Methoden und Arbeitsformen grundlegend geprägt.

Zu den Grundelementen sozialpädagogischer Arbeit gehört auch die Verbindung von „Fördern und Fordern“. Sie hat eine Wurzel in der Reformpädagogik. Diese Formel prägt aber auch das aktuelle HARTZ-Konzept, dort steht sie im Zentrum der Begründung aller vorgesehenen Maßnahmen zum Abbau von Arbeitslosigkeit. Hier hat sie aber nicht mehr die Bedeutung eines sozialpädagogischen Konzepts, vielmehr ist sie ein (sozial-)politisches Handlungsmodell geworden. Hinter der Formulierung „Fördern und Fordern“ verbirgt sich jetzt ein anderer Inhalt, der hier genau herausgearbeitet werden muss. Im sozialpädagogischen Denken hat „fördern“ auch etwas von „befördern“, und zwar im guten Sinne: Befördern über Statuspassagen hinweg in neue soziale Stellungen, in Beschäftigung, in eine Ausgangsposition für neue berufliche und biographische Entwicklungen. Mobilität und Flexibilität zählen auch zu den Zielen dieser „Beförderung“. Zu der Formel „Fördern und Fordern“ gehört indes aber auch Sanktionierung. Das spitzt sich im HARTZ-Konzept in einem bisher nicht gekannten Maße zu. Wer bei der Stellensuche und der Einmündung in Arbeit nicht mitwirkt oder sich nicht an Eingliederungsvereinbarungen hält, hat mit Leistungskürzungen zu rechnen. Das war schon immer so, allerdings weitaus moderater. Zu befürchten ist, dass jetzt langfristig Leistungskürzungen auch unterhalb des Niveaus der Sozialhilfe möglich werden – das ist ein Vorgang, den es im Sozialsystem der Bundesrepublik so noch nicht gegeben hat. Sozialhilfe war bisher das Netz, das vor absoluter Verarmung schützte. Auf diesem minimalen Level hat der Staat darauf verzichtet, ein Verschulden für Armut festzustellen. Das könnte jetzt anders werden. Besonders brisant daran wäre die Entwicklung, dass auch der minimale Schutz vor Verarmung noch von persönlicher Leistungsbereitschaft abhängig gemacht wird, dass Institutionen des Staates darüber zu urteilen berufen sein sollen, und dass Armut als persönliches Versagen und Verschulden deklariert werden kann. Sozialstaatlichkeit und gesellschaftliche Solidarität mit sozial Schwachen könnten schnell zur Disposition gestellt werden.

4 Was die „Neue Förderstruktur“ in der Berufsvorbereitung verändern wird

Am 12. Januar 2004 hat die Bundesagentur einen neuen Runderlass mit einem „Neuen Fachkonzept“ für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen herausgebracht. Es konkretisiert die „neue Förderstruktur“, die in verschiedenen Arbeitsmarktbezirken erprobt und von INBAS wissenschaftlich begleitet worden ist. Hier werden klare Strukturen erkennbar: In einer Eingangsphase wird jeder Teilnehmende – jetzt modernistisch „Kunde“ genannt – einer

Eignungsanalyse unterzogen, dabei werden möglichst genau die individuellen Förderbedarfe ermittelt. „Die Teilnehmer erhalten darin Unterstützung, ihren eigenen Entwicklungsstand zu erkennen und die Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen“, so heißt es in dem Erlass. Eine „Bildungsbegleitung“ wird den Qualifizierungsprozess systematisch anleiten und kontrollieren/dokumentieren. Das Konzept selbst bietet zwei unterschiedliche, parallele Qualifizierungswege, entweder eine Grund- und Förderstufe (6 Monate/3-5 Monate) oder eine Übergangsqualifizierung (9 Monate, für junge Menschen mit Behinderungen, die ausschließlich das Ziel der Arbeitsaufnahme haben, max. 18 Monate). Die Grundstufe zielt auf Berufsorientierung und Berufswahl, die Förderstufe hat als Kernelement die Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten, die als Qualifizierungsbausteine (nach §§ 50 ff BBiG) in Anlehnung an Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne möglichst in Betrieben vermittelt und dann prüf- und zertifizierbar sein sollen. Freilich gab es bisher bei Ausbildungsbetrieben erhebliche Vorbehalte, berufliche Vorleistungen bei einer Ausbildung anzurechnen. Das zeigt sich an der geringen Bereitschaft, die schulische Berufsgrundbildung als erstes Ausbildungsjahr anzurechnen.

Immerhin könnte denkbar sein, dass Jugendliche, die schon Qualifizierungsbausteine absolviert haben, als Lehrstellenbewerber bessere Chancen haben. Für „betriebs- aber (noch) nicht ausbildungsreife“ Jugendliche besteht auch die Möglichkeit betrieblicher Einarbeitung. Noch deutlicher tritt diese Betriebsorientierung in der Übergangsqualifizierung hervor. Hier geht es um Jugendliche, „... denen die Aufnahme einer Ausbildung (noch) nicht gelungen ist“. Durch Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit sollen die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen erhöht werden. Folglich stehen „berufliche Grundfertigkeiten, betriebliche Qualifizierung und arbeitsplatzbezogene Einarbeitung“ im Zentrum der Maßnahme.

Die kritische Analyse der Zielsetzungen des Konzepts zeigt, dass die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung und die unmittelbare Einmündung in Beschäftigung durch „arbeitsplatzbezogene Einarbeitung“ nebeneinander stehen. Zu befürchten ist, dass die Vorbereitung auf Beschäftigung wenigstens für manche Zielgruppen in den Vordergrund treten wird. Damit ist die Jungarbeiterschule zurückgekehrt, und sie wird jetzt zum Programm erhoben! Weiter ist zu befürchten, dass über das neue Fachkonzept die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen deutlich eingeschränkt wird. Immerhin können Behinderte, „die ausschließlich das Ziel der Arbeitsaufnahme haben“, eine Förderdauer von 18 Monaten in der Berufsvorbereitung in Anspruch nehmen. Hier gewinnt nun die „arbeitsplatzbezogene Einarbeitung“ besondere Bedeutung. Die traditionelle Maxime: „Ausbildung für alle“ lässt sich sehr leicht dadurch demontieren, dass den „schwierigen“ Zielgruppen schlicht die Ausbildungsfähigkeit abgesprochen wird. Warum sollte es dann nicht eine Förderung betrieblicher Einarbeitung für zukünftige Jungarbeiter geben? Die Antwort auf diese Frage muss hier nicht wiederholt werden.

Insgesamt geht es im neuen Fachkonzept um eine ausgeprägte Rationalisierung der Berufsvorbereitung. Grundsätzlich ist sicher positiv zu bewerten, dass sozialpädagogisches Handeln erheblich zielorientierter gestaltet werden kann. Genaue Kenntnisse von individuellen Defiziten ermöglichen ohne Frage einen zielgenaueren Einsatz von Handlungsstrategien und

Ressourcen. In gewisser Weise wird hier die bisherige Förderplanarbeit zugespitzt und zugleich eine Objektivierung des Förder- und Handlungsbedarfs angestrebt. Freilich wird auch deutlich, was hier unter „Individualisierung“ zu verstehen ist. Dass die Teilnehmer selbst Verantwortung für ihre persönliche Entwicklung übernehmen sollen, ist bereits angesprochen worden. Weiter heißt es in dem o. a. Runderlass: „Darüber hinaus sollen sie in die Lage versetzt werden, sich entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten und Eignungen für eine Berufsorientierung bestimmten Berufsfeldern zuzuordnen bzw. sich für die Ausbildung in einem Berufsfeld zu entscheiden. Auf der Grundlage der vorhandenen Ergebnisse von Begutachtungen der Fachdienste und der Erkenntnisse der Eignungsanalyse wird vom Bildungsbegleiter ein Qualifizierungsplan erstellt, der nach Abstimmung mit den am Prozess beteiligten Personen durch den zuständigen Berater zu genehmigen ist“. Die Sprengkraft dieser Regelung darf keinesfalls unterschätzt werden. Eignungsdiagnostische Verfahren, die mit einem Objektivitätsanspruch verbunden sind, können persönliche Defizite ohne Mitsprache der Betroffenen ausmachen, sie legen Menschen fest und sie können Entwicklungschancen verbauen. Das wäre in pädagogischer und in sozialpolitischer Sicht absolut verantwortungslos. Zudem wird der Jugendliche jetzt zum Objekt – zunächst im Test und dann im sozialpädagogischen Handeln, was mit einem sozialpädagogischen Handlungsanspruch völlig unvereinbar ist.

Objekte können mit versachlichten, instrumentalistischen Handlungsstrategien bearbeitet werden. „Test-Operation-Text-Exit“ heißt es in dem sehr rationalistischen Handlungsmodell von MILLER/GALANTER /PRIBRAM (1973). Das jedoch ist ein Modell, dem sozialpädagogisches Handeln bislang keinesfalls folgen konnte. Hier geht es doch darum, das Subjekt selbst zu stärken und zu entwickeln, dabei immer an seinen Handlungspotentialen, seinen Kompetenzen anzusetzen und gerade nicht seine Defizite in den Vordergrund zu stellen. Das neue Fachkonzept könnte sehr schnell dazu führen, dass die Suche nach der je individuellen Entwicklungsdynamik und ihrer Förderung in den Hintergrund tritt – und die schnelle Einmündung in Arbeit zum Ziel aller Bemühungen und zum Erfolgskriterium wird. Das ist eine Form des instrumentalistischen Handelns, es erhält seinen Sinn aus seinem eigenen System- und Funktionszusammenhang. Es kommt darauf an, Ziele zu erreichen, hier: das Ziel der Einmündung in Ausbildung oder Beschäftigung. Ob dieses Ziel mit den aktuellen Wünschen und Potentialen des Jugendlichen übereinstimmt und erreicht werden kann, ist von nachrangiger Bedeutung. Ob es sich hier um eine anspruchsvolle, dauerhafte und lernfördernde Beschäftigung handelt, ist ebenfalls nicht von Interesse (und zudem auch höchst unwahrscheinlich). Der Bildungsanspruch der berufsvorbereitenden Maßnahmen in ihrer bisherigen Form wird auf Brauchbarmachung für den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt eingeengt. Das ist auch aus berufspädagogischer Sicht ein problematischer Vorgang.

Berufsbildungstheoretisch ist die Engführung auf den „Beruf“ immer auch dadurch abzufangen versucht worden, dass der Berufswahl als einer individuell „stimmigen“ Entscheidung ganz besondere Wichtigkeit zugemessen worden ist. Auch bei der heutigen Berufsvorbereitung geht es um Berufswahl, also um ein hoch individualisiertes Geschehen. Insofern käme es darauf an, individuelle Defizite in bezug auf die individuellen Berufsinteressen und die

Berufschancen auszumachen, was aber in der sehr zielorientierten neuen Berufsvorbereitung wahrscheinlich nur sehr begrenzt möglich ist. So fällt auf, dass Berufsvorbereitung zu einer verlängerten Allgemeinbildung werden könnte, und da die Klagen über die diesbezüglichen Defizite junger Menschen sehr weit verbreitet sind, scheint eine solche Form der Berufsvorbereitung einem allgemeinen Urteil zu folgen. Das jedoch ist kein isolierter Trend, und er entspricht einer zunehmenden Einschätzung, dass es gar kein Lehrstellenproblem gäbe, weil ohnehin ein Großteil der unversorgten Bewerber nicht ausbildungsfähig sei – ein höchst fragwürdiger Vorgang.

5 Die neue Zielformel: „employability“

Der Rückblick auf die berufspädagogische Diskussion seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland hat gezeigt, dass das Berufskonzept immer wieder konkretisiert werden musste. War doch selbst älteren Berufsbildungstheoretikern wie SPRANGER (1951) schon bald nach dem zweiten Weltkrieg aufgefallen, dass die Erosion des Berufs begonnen hatte. Seine Frage „Werden wir in Zukunft noch Dauerberufe haben?“ verweist auf das Dilemma des Berufswechsels, und die Antworten auf genau dieses Problem sind äußerst vielfältig. Sie reichen von SPRANGERS „Urberufen“ (Handwerker, Kaufmann, Landmann) über die Berufsgrundbildungsdiskussion, das didaktische Konzept des wissenschaftsorientierten Lernens, die Schlüsselqualifikationen, die Kompetenzdebatten und die aktuelle Diskussion um die Modularisierung der Berufsausbildung (FAßHAUER u.a. 2001); und sie zeigen immer wieder das gleiche Bild: Unter dem Dach des „Berufs“ werden neue Differenzierungs- und Konkretisierungsformen entwickelt, um „Beruf“ zukunftsfähig zu halten. Erstmals wird indes mit dem neuen Begriff „employability“ dieser Berufsbezug nicht mehr hergestellt, es geht nur noch um „Beschäftigungsfähigkeit“. Dieser Begriff ist universell. War er zunächst zur Beschreibung des Wertes des neuen, nach sechs Semestern erreichbaren Bachelor-Abschlusses an den Hochschulen herangezogen worden, so schwebt er jetzt bereits deutlich über der Berufsbildung. Mit der Vokabel „Beschäftigungsfähigkeit“ kann nun der ganze Wust des Berufes über Bord geworfen werden. Das gilt freilich auch für den Anspruch, über die Lebensphase der beruflichen Bildung berufliche Mündigkeit und Autonomie zu entwickeln. Vertiefte Allgemeinbildung, gute Fremdsprachenkenntnisse, Sozialkompetenz und vage arbeitsweltbezogene Fachkompetenzen, das sind die Elemente eines Modells, das vermutlich den amerikanischen Colleges abgeschaut worden ist (vgl. MÜNCH 1999). Es eröffnet eine wundervolle Flexibilität von Anfang des Berufslebens an, und es misst der Qualifizierung an Arbeitsplätzen besondere Bedeutung zu. Es senkt Ausbildungskosten und bringt Absolventen in jungem Alter auf den Arbeitsmarkt.

Wird alles das, was derzeit in den verschiedenen Diskussionsfeldern thematisiert wird, zu einem Schlagwort-Mosaik zusammen gelegt, so zeigt sich ein Bild, das zum Nachdenken anregt:

- „Employability“ und Vermittelbarkeit als Zielkategorie aller arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen,

- Arbeitsprozesswissen/Lernen am Kundenauftrag/Geschäftsprozessorientierung als didaktische Leitkategorien,
- Ausbau des dezentralen Lernens und des Lernens am Arbeitsplatz,
- Modularisierung der Ausbildung,
- Zertifizierung des Abschlusses einzelner Ausbildungsmodule,
- Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen als Alternative zu institutionell geregelter, systematischer Ausbildung,
- Qualitätssicherung als Output-Qualität: Erfolgreich ist, was Absolventen in Beschäftigung vermittelt.

Freilich muss hier angemerkt werden, dass es absolut unzulässig ist, den Protagonisten der hier angesprochenen Reformmaßnahmen zu unterstellen, sie zielten auf die Demontage des Dualen Berufsbildungssystems. Die Art, wie hier schlagwortartig Begriffe aneinandergelegt und interpretiert werden, missachtet ausdrücklich (!) die Intention der Autoren, die diese Konzepte als Reformansätze des bestehenden Berufsbildungssystems in die Diskussion gebracht haben. Das ist zulässig, muss aber kenntlich gemacht werden. Das Bild, das durch dieses eigenwillige Mosaik entsteht, zeigt indes ein Ausbildungsmodell, das das bisherige Duale System völlig zerschlägt. Waren bislang die Tarifparteien federführend an der Planung und Steuerung des Systems beteiligt, so wird über die Flexibilisierung die Ausbildung zu einem individuell zu verantwortenden Prozess. Das genau haben die Gewerkschaften immer verhindert, weil der Einzelne sonst der marktbeherrschenden Macht der Unternehmen schutzlos ausgeliefert ist. „Qualifizierung in Arbeitszusammenhängen“ könnte sehr schnell darauf hinauslaufen, dass jeder einzelne selbst dafür sorgen muss, Arbeitsplätze zu finden, an denen solche informellen Qualifizierungsprozesse überhaupt möglich sind. Die jahrzehntelange Position der Gewerkschaften, dass ein Ausbildungsplatzsuchender nur und ausschließlich in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden darf, steht möglicherweise schon bald zur Disposition. Die Hebel, mit denen diese Entwicklungen in Gang gesetzt werden können, sind u. a. die Benachteiligtenförderung und die Reformen am Arbeitsmarkt.

6 Das Ende der Arbeitsmarktpolitik?

Wer die Leidensgeschichte des Arbeitsförderungsgesetzes verfolgt, findet eine kontinuierliche Kette von Einschnitten in die aktive Arbeitsmarktförderung. Weiterbildungsrechte sind stark zurückgeschnitten worden, die Vermittlungsfähigkeit ist ins Zentrum vieler arbeitsmarktbezogener Maßnahmen gerückt. Letzteres liest sich gut. Ohne Frage ist der Wunsch nach einer qualifizierten Beschäftigung auch das unbezweifelbare Interesse sehr vieler Arbeitsloser. Die „HARTZ-Gesetze“ erweitern aber die Zumutbarkeit von Vermittlungsvorschlägen und von Arbeit in einer bisher nicht gekannten Weise. Berufsfremde und unterwertige Vermittlung könnten zum Regelfall werden. Was das für die Berufsausbildung selbst für Folgen haben wird, ist noch nicht absehbar. Als Qualifizierung findet Arbeitsmarktpolitik immer weniger statt. Das verwundert nicht, ist doch auch die Qualifikationsforschung mit

ihren Prognosen weitgehend an ihr Ende gekommen. Qualifikationsprognosen werden immer offener und betonen zunehmend mehr die formalen Kompetenzen (vgl. DOSTAL 2000). Insofern ist auch eine Antwort auf die Frage abhanden gekommen, worauf Arbeitsmarktpolitik wirklich abzielen soll. Folgerichtig stehen jetzt nur noch kurzfristige Vermittlungserfolge im Vordergrund. Die wirklich zentrale, aber nicht mehr gestellte Frage ist indes, ob solide fachliche Qualifikationen in Zukunft obsolet werden, nur weil sie in ihrer Entwicklung nicht mehr verlässlich prognostiziert und ihrer Qualität nicht mehr eindeutig beschrieben werden können. Das ist mehr als zweifelhaft, und eine Politik, die aus diesen Gründen auf Qualifizierung oder fachliche Kompetenzentwicklung verzichtet, muss als verantwortungslos gelten. Unbedacht geblieben ist auch, **dass** die auf Berufspraxis bezogene Qualifikationsforschung einschließlich der Analysen zum Transfer von Qualifikationen eine Problematik eröffnet hat, der sich die Berufsschule nicht hätte anschließen müssen. Schule hat sich immer der Frage stellen müssen, in welchem Sinnzusammenhang das von ihr vermittelte Wissen mit den Lebenswelten steht. Sowohl das Kunde-Prinzip, das in der „Fachkunde“ und in der „Bürger- und Gesellschaftskunde“ seinen Niederschlag fand, als auch das wissenschaftsorientierte Lernen haben diesen Bezug explizit gewahrt. Handlungsorientiertes und selbstgesteuertes Lernen tendieren dazu, die Frage nach der Qualität des erlernten Wissens in konstruktivistischer Perspektive in den Privathorizont von Einzelpersonen zu verlagern. Das verhilft dem lernenden Subjekt endlich zu seinem Recht, aber in der Perspektive kategorialer Bildung (KLAFKI 1963, 43) kann dieses Recht nur an der didaktisch begründeten „Sache“ gewahrt werden und nicht im Niemandsland privater Denkkonstrukte, – selbst, wenn sie den unmittelbaren Handlungserfolg sicherstellen.

7 Die Kasse ist leer

Angesichts leerer Kassen war es ein unverhohlenes Ziel, den Bundeszuschuss an die Bundesagentur für Arbeit weit zurückzuschrauben. So verwundert es nicht, dass die Vermittelbarkeit von Arbeitslosen als oberstes und schnellstens zu erreichendes Ziel gilt. Dazu gehört auch die Herstellung straffer Konkurrenz der Anbieter von berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen. Die seit einigen Jahren gängige Ausschreibungspraxis nach der „Verdingungsordnung für Leistungen“ und der mittlerweile immer umfassender durchgesetzte Zwang zur Einführung (teurer!) Qualitätssicherungsinstrumentarien sind Ausflüsse dieser Orientierung. Hinzu kommt, dass die Vermittlungsquote nach Abschluss der Maßnahme zunehmend mehr zum Qualitätskriterium wird. Damit wird eine Leistung, die bisher der Staat durch die Arbeitsvermittlung übernommen hat, an die Träger von Bildungsmaßnahmen delegiert. Die Folgen sind gravierend: Die Träger sind nicht nur gehalten, sich auf Maßnahmen zu konzentrieren, die unmittelbar am Arbeitsmarkt „verwertbar“ sind (vgl. GERSTER 2003), sondern auch gezwungen, ein Akquisenetzwerk zur Vermittlung ihrer Absolventen aufzubauen. Vielleicht werden sie auch gezwungen sein, aus den Bewerbern die Besten herauszuselektieren.

Wenn aber die Träger selbst die Vermittlung sicherstellen müssen – was ist dann die Aufgabe der Arbeitsagenturen? Und warum ist dann eigentlich im Vorfeld noch aufwändige Aus- und Weiterbildung erforderlich? Wäre es nicht einfacher, gleich nur auf die Vermittlung abzuzie-

len und weitere Qualifizierungen am Arbeitsplatz ablaufen zu lassen? Übertragen auf die Berufsvorbereitung nach dem neuen Förderkonzept ist die Lage eindeutig: Wer in der Eignungsanalyse seine Ausbildungsfähigkeit nicht nachweisen konnte, wird „arbeitsplatzbezogen eingearbeitet“. Die Träger werden Betriebe suchen müssen, die diese Einarbeitung leisten und den jungen Menschen dann auch in Beschäftigung übernehmen. Dazu wird es zukünftig wohl keine Alternativen geben, wenn Erfolg und Qualität einer Maßnahme an der Vermittlung gemessen werden. Folglich wird das neue Förderkonzept ein Erfolgsmodell werden. Immerhin kann ein solches Modell dauerhaft auf staatliche Zuschüsse hoffen. Die im HARTZ-Konzept verankerten Personalserviceagenturen weisen in die gleiche Richtung.

8 Der Nachwuchs ist knapp und teuer – ob’s nicht etwas billiger geht?

Angesichts der Probleme der Rentenversicherung und der vielen Diskussionen um die „Agenda 2010“ ist mittlerweile wohl allgemein deutlich geworden, dass die Republik ein demographisches Problem hat. Debatten um Sparzwänge und um Zuwanderung bestimmen das Feld. Dass im gleichen Atemzug auch die Ressourcen der Arbeitsmarktförderung, insbesondere die Benachteiligtenförderung herunter gefahren werden, scheint wenig Aufregung zu verursachen. Dabei ist die Gesamtlage absolut widersprüchlich: Auf breiter Front werden Qualifizierungsprozesse immer inhaltsleerer, formaler und zeitökonomischer gestaltet („employability“). Damit werden sie vor allem eines, sie werden billiger. Das gilt von der Benachteiligtenförderung bis zum Hochschulstudium. So werden die „breiten Studiengänge“ als 6-semestrige Bachelor-Studiengänge angelegt, die Übergänge in Magister-Studiengänge über Leistungsselektion limitiert und aufbauende Promotionsstudiengänge eingeführt. Zugleich werden die Diskussionen um Studiengebühren und um Eliteuniversitäten forciert. Damit wird insgesamt das Selektionsfeld über das Bildungssystem erheblich verbreitert, wirklich anspruchsvolle Bildungsgänge werden ausgedünnt und kostenpflichtig. Über die employability-Ideologie wird eine groß angelegte cooling-out-Strategie von Bildungsambitionen realisiert und insgesamt Dequalifizierung in unvorstellbarem Umfang betrieben.

Ganz offensichtlich ist diese Bildungspolitik zu allererst Sparpolitik. Trotzdem erscheint sie in mancherlei Hinsicht auch inhaltlich Sinnvolles zu enthalten. Qualifizierungsinhalte flexibler und offener anzulegen, sie als Kompetenzentwicklung zu verstehen und damit den Inhalten immer weniger Bedeutung zuzumessen, erscheint auf den ersten Blick angemessen. Das Fachliche allerdings hinter sozialer und personaler Kompetenz ganz verschwinden zu lassen, berufliche Qualifizierung auf vertiefte Allgemeinbildung zu reduzieren, ist ein Fehlschluss. So wenig zukunftsweisende Ergebnisse die Qualifikationsforschung derzeit bieten kann, so klar sind doch die Ergebnisse der Arbeitslosenforschung: Arbeitnehmer mit schlechten Qualifikationsvoraussetzungen sind erheblich mehr von Arbeitslosigkeit bedroht und betroffen als besser qualifizierte – und das sind Menschen, die eine anspruchsvolle Berufsausbildung durchlaufen haben. Hier zeigt sich, was ein formaler ökonomischer Rationalismus nicht erfassen kann, dass nämlich eine gute Berufsausbildung auch dann noch einen biographischen Sinn und Wert hat, wenn durch Berufswandel und -wechsel die erworbenen Qualifikationen in ihrer utilitaristischen Bedeutung längst relativiert worden sind. Qualifikationstheo-

retisch ist eben völlig unvorstellbar, dass etwas biographisch bedeutungsvoll bleibt, selbst wenn die erworbenen Qualifikationen längst obsolet geworden sind. Bildungstheoretisch betrachtet liegt darin keinerlei Widerspruch: Bildungsprozesse verlaufen an Bildungsinhalten, die veralten können. Trotzdem sind sie wegen ihres formalen Bildungswerts weit über ihre konkrete Inhaltlichkeit hinaus von Bedeutung. Wie sonst ließen sich die Inhalte der Schule und insbesondere des gymnasialen Lehrkanons überhaupt legitimieren? KERSCHENSTEINER (1917) hat den Berufspädagogen das nachhaltig ans Herz gelegt: Eines wirklich richtig, gründlich und selbständig zu erarbeiten bringe den Bildungsprozess viel weiter voran als das planlose und fahrige Herumtun in einer strukturlosen Vielheit von Lerninhalten. Berufspädagogen leuchtet diese Ansicht ein, weil ihnen klar ist, dass Bildung und persönliche biographische Entwicklung von ganz anderer Dauer sind als die Inhalte und die Situationen, an oder in denen sie entstanden sind.

9 Fazit –Ausblick – Aufruf!

Bisher ist hier versucht worden, die Entwicklungen in der Benachteiligtenförderung in einen größeren bildungspolitischen Horizont einzuordnen, dabei Konturen deutlich zu überzeichnen, um mögliche Entwicklungslinien klar hervortreten zu lassen. Abschließend soll aus zwei Gründen eine andere Perspektive eröffnet werden. Erstens lässt sich den neuen Konzepten auch Positives abgewinnen, zweitens geht es um den Versuch einer zutreffenden Gesamteinschätzung der Entwicklung und der Reformkonzepte.

Die kritische Betrachtung der bisherigen Praxis zeigt, dass durchaus Reformbedarfe bestehen. Die sehr traditionelle Mentalität, Menschen mit ihren Problemen zuerst einmal in eine standardisierte „Maßnahme“ zu schicken, ist allzu verbreitet und in der aktuellen Situation überholt. Richtig ist, dass individuelle Hilfsangebote immer die Individuen in ihren Besonderheiten, ihren Potentialen erfassen und bezüglich der für sie selbst hinderlichen Defizite fördern müssen. Dafür ist es durchaus sinnvoll, mit systematischen Verfahren, auch mit Tests, Assessments und Formen des „Profiling“ zu arbeiten. Richtig ist auch, sozialpädagogische Arbeit klarer zu strukturieren und ihr einen eigenen Bildungsauftrag zu übertragen. Dann wäre „Sozialpädagogik“ in den Maßnahmen immer weniger auf die „Feuerwehrfunktion“ festgelegt. Statt dessen würde sie mit systematischen Methoden und Verfahren sehr viel besser zur Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen beitragen. Richtig ist schließlich auch, dass viele Jugendliche sehr daran interessiert sind, in betriebliche Ausbildung oder in Arbeit einzumünden. Diese Einmündung vorzubereiten, das Abbruchrisiko zu minimieren und den Prozess der betrieblichen Ausbildung sozialpädagogisch zu begleiten, ist allemal eine lohnende Aufgabe. Vorteilhaft ist sicher auch, die Maßnahmen von Bildungsträgern in eine möglichst große Nähe zu betrieblichen Erfahrungsräumen zu bringen – in den Praktika ist das ja bereits für gute Bildungsträger nichts Neues. Richtig ist schließlich auch, Bildungsträgern nahe zu legen, junge Menschen in Arbeit zu bringen, statt ihnen fortlaufende Schleifen von Maßnahmen anzubieten. Ebenso richtig ist es, die Didaktik der Berufsbildung zu modernisieren, arbeitsplatznahe Lernformen zu integrieren und nachgewiesene Kompetenzen in

Modulen zu zertifizieren (statt Abbrecher mit völlig leeren Händen dastehen zu lassen) und vernünftige Formen der Qualitätssicherung zu praktizieren.

Das neue Fachkonzept ist jedoch in seinen Regelungen alles andere als eindeutig. Es hält viele Entwicklungswege offen. Sicher ist, dass sich alle denkbaren positiven Entwicklungstendenzen in ihr gefährliches Gegenteil verkehren werden, wenn sie allein unter der modernen Maxime „Geiz ist geil“ und „just in time“ zu Sparkonzepten instrumentalisiert werden. Die Sorge, dass genau das eintritt, ist sicher nicht unbegründet.

Literatur

BECK. U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

BIERMANN, H./KIPP, M. (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969 (2 Halbbände). Köln/Wien.

BLANKERTZ, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.

BMBF (2002): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung – Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

BMBW (1985): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. Hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.

BONIFER-DÖRR, G./VOCK, R. (Hrsg.) (2003): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Heidelberg.

Dienstblatt-Runderlaß 42/96 vom 2. Mai 1996, Betreff: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. In: Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit (aufgehoben durch Runderlass vom 12.01.2004).

Dienstblatt-Runderlaß 44/96, Betreff: Leistungen nach § 40c des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG). In: Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit.

Dienstblatt-Runderlass vom 12. Jan. 2004: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA), hier: neues Fachkonzept. In: Dienstblatt der Bundesagentur für Arbeit.

DOSTAL, W. (2000): Wandel der Arbeitswelt – Konsequenzen für die Berufsausbildung – Fragen an die Berufsbildungsforschung. In: KAISER, F. J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit: BeitrAB 238.

ECKERT, M. u. a. (2000): Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen. Sozialpädagogische Handlungsfelder an den berufsbildenden Schulen. Darmstadt.

FAßHAUER, U./BENDIG, B./GIEBENHAIN, D./ RÜTZEL, J. (2001): Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG (Hrsg.) (2003): Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis. Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 101. Bonn.

GALUSKE, M. (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.

GALUSKE, M. (1998): Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bd. 4, 535-560.

GERNTKE, A./ KLUTE, J./TROOST, A./TRUBE, A. (Hrsg.) (2002): Hart(z) am Rande der Seriosität. Die Hartz-Kommission als neues Modell der Politikberatung und -gestaltung? Kommentare und Kritiken. Münster, Hamburg, London.

GERSTER, F. (2003): Arbeit ist für alle da. Neue Wege in die Vollbeschäftigung. Berlin.

HAVIGHURST, R. J. (1956): Research on the development-task concept. In: School Review. A Journal of Secondary Education. Bd. 64, H. 5, 215-233.

KERSCHENSTEINER, G. (1917/1999): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation (Nachdruck der 1. Aufl.). Heinsberg.

KLAFKI, W (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.

LEMPERT, W./EBEL, H. (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg i. Br.

MILLER, G. A./GALANTER, E./PRIBRAM, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart.

MÜNCH, J. (1999): Qualifikation als Standortfaktor. Deutschland, USA, Japan im Vergleich. Hochheim am Main.

Neue Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (2003). Themenheft der Zeitschrift Berufsbildung, Jg. 57, Heft 83.

Qualifizierte Berufsausbildung für alle! (2000): Fachtagung des Forum Bildung am 27. und 28. September 2000 in Bonn. Hrsg. vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn. Materialien des Forum Bildung 4, Bonn.

REYER, J. (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Hohengehren.

SCHIERHOLZ, H: (2002): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit: Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. (2. Aufl.). Hannover.

SCHLÜTER, A. (Hrsg.) (1987): Quellen und Dokumente zur Geschichte der gewerblichen Berufsbildung von Mädchen. Köln.

SPRANGER, E. (1951): Schlusswort zu „Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung“. In: Archiv für Berufsbildung. Braunschweig, 139-142. Wiederabgedruckt in: RÖHRS, H. (Hrsg.) (1967): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M., 181-190.

HORST BIERMANN (Universität Dortmund)

Segmentierung Behinderter und Benachteiligter durch Förderung

1 Paradigmen und Postulate

1.1 Teilhabe durch Integration und Förderung

Die wissenschaftliche Disziplin der Sonderpädagogik konstatiert seit einem Jahrzehnt einen Paradigmenwechsel. Stichpunkte dieses Wandels sind eine Abkehr vom Helfersyndrom, von einer fürsorgenden Betreuung, dem Defizitdenken und der Förderung durch Separierung hin zu einer alle Lebensbereiche umfassenden Integration. Das Konzept der Normalisierung und Instrumente wie Casemanagement, Empowerment, Förderdiagnostik und nicht zuletzt ein anderer Sprachgebrauch, der nun *Behinderte* als *Menschen mit Behinderungen* etikettiert, sind praktische Auswirkungen dieses Prozesses. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben rückt auch in den Kern der gesetzlichen Novellierungen, vom Antidiskriminierungsgebot bis zu den Sozialgesetzbüchern (SGB). Vor allem die zielgruppenbezogenen Maßnahmen in der beruflichen Bildung Behinderter und Benachteiligter sollen diese Teilhabe durch berufliche und soziale Rehabilitation gewährleisten (vgl. BA 1997 u. BA 2002). Auch auf EU-Ebene wird die Arbeitsmarktintegration besonderer Gruppen (people with special needs) durch Programme wie *Horizon*, *Equal*, *Leonardo da Vinci* mit Milliardenbeträgen gefördert; 2003 rief die EU zum europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen aus.

Teilhabe wird auch von selbstbewussten Behindertengruppen eingefordert, oft in kritischer Abgrenzung von tradierten Wohlfahrtsverbänden, Expertentum und separaten Einrichtungen. Bewegungen wie *people first* oder *selbstbestimmtes leben*, aber auch eher informelle bzw. nicht traditionell sonderpädagogisch klassifizierte Gruppen, wie chronisch Kranke oder Unfallopfer mit Schädel-Hirn-Traumata oder Aphasiker, artikulieren in der Öffentlichkeit ihre Forderungen nach Teilhabe.

Fortschritte in der medizinischen Behandlung ermöglichen ein längeres und aktiveres Leben auch bei Beeinträchtigungen, unter Umständen sogar eine Gesundung, z.B. bei Epilepsie durch neue Methoden bei der Hirnoperation. Neue Technologien bieten die Chance, eine neue Dimension von rehabilitativen Hilfsmitteln für Wohnen und Arbeiten zu entwickeln und zu vertretbaren Kosten anzuwenden. Elektronische Kommunikationsformen können gerade bei Behinderungen zu mehr Selbstbestimmtheit verhelfen. Neue Arbeitsplätze für Behinderte und andere Formen der Arbeitsorganisation wären grundsätzlich möglich, u.a. weil sich heute bei Schwerstmehrfachbehinderten Arbeits- und Therapiezeiten neu aufeinander abstimmen lassen.

1.2 Modernisierung der Berufsbildung oder: Kompetenzen für die Wissensgesellschaft

In der Berufsbildung der BRD leiteten Ende der 80er Jahre die Sozialpartner mit der *Neuordnung* der industriellen Metall- und Elektroberufe eine Modernisierung der Erstausbildung junger Erwachsener ein. Legitimiert wurde das neue Berufsbildungskonzept mit empirischen Untersuchungen über die veränderten Arbeitstätigkeiten. Aufgrund der festgestellten gestiegenen Anforderungen in den Betrieben wurde an Stelle der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen und regelhaftem Wissen auf eine umfassende Theoretisierung und Entspezialisierung in Grundberufen gesetzt. An die Stelle der *Vier-Stufen-Methode*, die auf Imitationslernen, Vormachen, Üben und Kontrollieren beruht, treten Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen, soziales und methodenbewusstes Lernen sowie ein Rollenwechsel vom Lehrenden zum Moderator und Lernberater. Idealtypisch steht die Projekt- und transferorientierte Berufsausbildung (PETRA) des Siemenskonzerns für diesen Determinismus von (vermeintlich) gestiegener Arbeits- und Qualifikationsanforderung aufgrund des technischen sowie arbeitsorganisatorischen Wandels. In Tarifverträgen, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und schulischen Lehrplänen ist das Konzept der Neuordnung formal festgeschrieben, als Prinzip für *alle* anerkannten Ausbildungen inzwischen generalisiert und innerhalb einer Generation in der Praxis von Ausbildern angekommen.

Bezieht man den Anspruch auf Integration und Teilhabe von Beeinträchtigten auf die reale Situation, ist zunächst festzustellen, dass die technischen und arbeitsorganisatorischen Möglichkeiten nicht einmal ansatzweise für diese Gruppe genutzt werden. Ein Grund ist sicher, dass technische und ökonomische Veränderungen nicht *wegen* der Gruppe der Behinderten entwickelt wurden, sondern bestenfalls als „Abfallprodukt“ sekundär verwertet werden. Zum anderen hat die Generation der Entscheidungsträger über die Anwendung der Technik ihre eigene Sozialisation in der Phase der Analogtechnik und Mechanik erfahren und ist offensichtlich nicht in der Lage, die neuen Potentiale für die Gruppe der Behinderten zu denken. Zieht man den Bericht von 1998 zur Lage der Behinderten heran, so zeigt sich, dass von 6,6 Millionen Schwerbehinderten 5,4 Millionen, bzw. bezogen auf die Erwerbsjahrgänge rund 3 Millionen nicht erwerbsbeteiligt sind (BMAS 1998). Diskutiert wird aber im Zusammenhang mit der Reduzierung der Ausgleichsabgabe der Betriebe nur die Zahl der rund 180.000 registrierten Arbeitslosen, von denen durch besondere Bemühungen 46.000 vermittelt worden sein sollen. Postulierter Anspruch und Realität in der Erwerbsarbeit klaffen somit erheblich auseinander, obwohl Rehabilitation und Platzierung in Arbeit mit erheblichen Mitteln gefördert werden. Diese Diskrepanz wird jedoch nicht thematisiert, eher tabuisiert. Offensichtlich bedarf der Arbeitsmarkt der Behinderten nicht (ZELLER 2001). Dann wären aber alle Maßnahmen Fehlinvestitionen, alle Postulate hinfällig bzw. Ideologie und der Paradigmenwechsel eine Farce.

2 Entwicklung zum segmentierten Berufsbildungssystem

2.1 Wandel der Sozialstruktur und des Arbeitsmarktes

Die international zu beobachtenden Makrotrends als Folgen von Globalisierung, technischen Möglichkeiten und neuen Unternehmensstrategien tangieren zwangsläufig auch das etablierte System beruflicher Erstausbildung wie auch die für die EU angestrebten Ziele eines liberalisierten Arbeitsmarktes mit Freizügigkeit für Arbeitnehmer, mit anrechenbaren Berufs- und Studienabschlüssen und transnationalen Programmen. Vor diesem Hintergrund ist der sozialstrukturelle Wandel zu einer segmentierten Gesellschaft in Deutschland zu sehen. Typisch hierfür ist, dass die von DAHRENDORF in den 60er Jahren charakterisierte nivellierte Mittelschichtsgesellschaft Historie ist. Die „Schichtenzwiebel“ aus Ober-, Mittel- und Unterschicht mit den idealtypischen Zuschreibungen von Herkunft, Beruf, Arbeit, Status, Leistungsprinzip ist durch ein Mosaik von Gruppierungen verdrängt worden. Die Biografien verlaufen differenzierter, weniger gradlinig und prognostizierbar. Dabei fallen „kulturelles und ökonomisches Kapital“ (BOURDIEU) auseinander, Normen und Werte gelten nicht mehr universal, sondern nur noch innerhalb der jeweiligen Bezugsgruppe (VESTER u.a. 1993). Derartige Prozesse beeinflussen zwangsläufig auch die Sozialisation Jugendlicher. Vergleicht man Jugendstudien im Längsschnitt, so zeigt sich, dass es keine Normal-, sondern eher Patchwork-Biografien gibt (vgl. JUGEND UND BERUF 1993). Für die berufliche Sozialisation ist prägend, dass die Ausdehnung der Jugendphase durch Schulbildung dazu führt, wichtige Erfahrungen, z.B. nützliche Arbeit zu leisten oder sich mit betrieblichen Normen auseinander zu setzen, nicht mehr mit 15 Jahren als Heranwachsender, sondern erst mit 20 Jahren als Erwachsener gemacht werden können. Je höher die Vorbildung, desto größer der Anspruch an die Sinnhaftigkeit von Arbeit und je geringer die Vorbildung, desto größer der Trend zur Sicherheit. Bezogen auf Behinderte fehlen zwar empirisch fundierte Jugendstudien, aber es erscheint plausibel, dass vor allem Übergänge innerhalb der Schule, zur Ausbildung und in Arbeit oder vom Elternhaus in die eigene Wohnung mit Risiken des Scheiterns verbunden sind. Speziell Berufseinmündung ist eine krisenhafte Erfahrung und kann zu Brüchen in der Biografie führen: Maßnahmekarrieren, negative Arbeitserfahrungen, Ausgrenzung. Die Länge der Bildungsphase gerade bei Behinderten (z.B. benötigt ein Absolvent der Sonderschule für Lernbehinderte heute statt 11 rund 14 Bildungsjahre, um Bäcker oder Maler zu werden), meist in separaten Bildungseinrichtungen, betreutem Wohnen, geregelten Freizeitangeboten, bietet zwar einerseits die Chance umfassender Förderung, langjähriger Betreuung und attraktiver Angebote, führt aber andererseits zu Realitätsverlusten – bei beiden: den Jugendlichen wie den Trägern und den dort Tätigen. Im Intergenerationenvergleich muss die heutige Jugend in ihrem jeweiligen sozialen Mosaik mehr leisten, länger Anstrengungen in Kauf nehmen und hat dabei vergleichsweise geringere Chancen als die Generation vor ihr.

Dem sozialstrukturellen Wandel entspricht ein segmentierter Arbeitsmarkt. Die Polarisierungsthese (KERN/SCHUMANN 1977), nach der einer beruflichen Elite ein Heer Minderqualifizierter gegenüber steht und sich somit gerade Arbeitsmarktchancen mit repetetiver Teilarbeit für angelernte Behinderte eröffnen, wird durch das Propagieren des Endes der

Arbeitsteilung verdrängt. Reintegration von Facharbeit, Anreichern der Tätigkeiten um Planung und Kontrolle des Arbeitsergebnisses, Zunahme der Sachbearbeiterpositionen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich führen zu neuen Formen der Arbeitsorganisation, zur Technisierung von Arbeitsabläufen und erfordert *anders* aus- und weitergebildete Arbeitskräfte. Flache Hierarchien, Teamansätze, Gruppenarbeit, Qualitätszirkel, Fertigungsinseln sind Stichworte für diese Trends (KERN/SCHUMANN 1984). Die industriesoziologischen Studien fassen in aller Regel aber nicht die internationale Arbeitsteilung. So lässt sich Dequalifizierung sowohl „exportieren“ (Textilnäherin) als auch „importieren“ wie das Beispiel der Bauarbeiten zeigt. Während die frühe Industrialisierung Beschäftigung förderte, wurde im Zuge der Intellektualisierung der Arbeit das Heer der Ungelernten zu einer Minderheit. Dabei entwickelte sich der für Deutschland typische Facharbeitsmarkt. Die globale Arbeitsorganisation bietet dagegen nur noch einer Elite Erwerbschancen, allerdings keine dauerhaften, zudem aufgesplittet in Kern- und Randbelegschaften. Bei Personen mit Leistungsproblemen überlagern sich vier Arbeitsmarktrisiken:

1. Wandel der Wirtschaftssektoren: Bei der Entwicklung zur Dienstleistungs- und Kommunikationsgesellschaft brechen ganze Tätigkeitsbereiche weg. Produktion und Fertigung nehmen in Deutschland ab, während Beraten, Publizieren, Lehren zunehmen. Damit verringern sich für Beeinträchtigte die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen.

2. Tätigkeitswandel: Die Tätigkeiten selbst werden immer intensiver, der Stress nimmt zu, Arbeitsergebnisse müssen präzise eingehalten und zeitlich garantiert werden (Qualitätsmanagement). Technisch-gewerbliche Arbeiten werden mit kaufmännisch-verwaltenden und Service-Tätigkeiten verknüpft. Neben den inhaltlich hohen Anforderungen wird auch die Organisation der Arbeiten betriebswirtschaftlich optimiert. Vieles wird delegiert, "outgesourced" und Scheinselbständigen, Subunternehmen, freien Mitarbeitern übertragen. Das gilt für Handwerker ebenso wie für Wissenschaftler.

3. Wandel der Qualifikationsniveaus: Prognosen, so von PROGNOS/IAB zeigen einen Rückgang an einfachen Tätigkeiten; sie brechen bereits jetzt, aber zunehmend im nächsten Jahrzehnt weg. Schätzungsweise gehen diese Arbeiten auf ¼ des Standes von 1985 zurück. Da die Gruppe der formal gering Qualifizierten aber voraussichtlich nur um die Hälfte abnimmt, bleibt jeder Zweite dieses Personenkreises dauerhaft erwerbslos (TESSARING 1994). Um die verbleibenden einfachen Tätigkeiten konkurrieren zunehmend leistungsstarke Bewerber, auch illegal Beschäftigte sowie lohnsubventionierte Behinderte.

4. Totale Ökonomisierung der Produktion und Dienstleistungen: Die Philosophie der Ökonomisierung erfasst nicht nur die traditionellen Produktions- und Dienstleistungsbereiche, sondern auch die neuen IT-Berufe und Medienarbeiten und den Ausbildungsbereich. Typisch sind sogenannte unternehmensübergreifende Produktionsketten. Ermöglicht wird das durch die leistungsstarken Informations- und Kommunikationstechniken. Hohe Produktivität, ebenfalls hohe Flexibilität führen zu dezentralen Unternehmen, die strategische Allianzen eingehen. Dafür sind interne und externe Kontrollen erforderlich. Instrumente sind z.B. wertschöpfende Entlohnung und Zielvereinbarungen. Mit dieser Strukturveränderung in der Arbeits-

organisation verändert sich auch die Qualifikationsstruktur. Beruflichkeit und fachlicher Kern weichen sogenannten hybriden Qualifikationsbündeln. Dabei kommt es zu einer Polarisierung von Leiharbeitern, geringfügig Beschäftigten, befristet eingestellten Angestellten einerseits und andererseits dem leistungsstarken „Arbeitskraftunternehmer“. Dieser übt Selbstkontrolle aus, akzeptiert schnell wandelnde Arbeitsbedingungen und die „Verbetrieblichung“ seiner Lebensumstände.

Fazit: Erwerbschancen für Behinderte und Benachteiligte bestehen lediglich in der Randbelegschaft, zeitlich befristet, in „sterbenden“ Bereichen, zu unattraktiven Bedingungen. Somit sind Beschäftigungsrisiken und Armut vorgezeichnet. Bewertet man die Qualität der beruflichen und sozialen Rehabilitation vom Arbeitsmarkt her, gelingt es offensichtlich nicht, diesen Mechanismus zu durchbrechen, so dass unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit Praxis und Konzeption der Förderung Behinderter und Benachteiligter in Frage zu stellen sind. Da aber umgekehrt vom Subjekt her Förderung in den segmentierten Arbeitsmarkt projiziert wird, wird die Vielzahl etikettierter Zielgruppen durch Intervention wie Lohnsubventionen, regionale oder sektorale Programme, Integrationsfirmen, Nachbetreuung, Job-Coaching, bevorzugte Vermittlung, Schutzgesetze zueinander in Konkurrenz um die geringen Erwerbschancen gesetzt.

2.2 Segmente des Berufsbildungssystems

2.2.1 Segment Regelausbildung

Der Kern der dualen Berufsbildung ist die marktwirtschaftlich regulierte betriebliche Ausbildung mit staatlichen Rahmenvorgaben. Bei formaler Gleichheit der Berufsabschlüsse bildet sich bei faktisch ungleichen Anforderungen eine Hierarchie der Berufe heraus. Ergänzt wird dieser Mechanismus durch Berufsfachschulen, die in ein- oder zweijähriger Form vor allem jungen Frauen in kaufmännischen oder pflegerisch und verbrauchswirtschaftlichen Bereichen eine Qualifizierung bieten. Der Preis dieses Systems sind die teilzeitberufsschulpflichtigen Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag, um 1970 rund 10 Prozent eines Altersjahrganges, wobei die Männer bei unzulänglicher Vorbildung („Versager“) stets unter dem Durchschnitt und die jungen Frauen („Verzichter“) trotz hoher allgemeiner Vorbildung stets über der Quote lagen. Rund ein Fünftel aller Sonderschüler gelangte zu der Zeit ohne zusätzliche Hilfen in anerkannte Ausbildungen, vornehmlich in handwerklichen Berufen der „unteren“ Hierarchie (Bauwesen, Ernährungsberufe, schlosserische Ausbildungen). Betriebs- und Berufswechsel waren vorgezeichnet, aber da es vorrangig nicht um die Qualifizierungsfunktion ging, sondern um die soziale Einbindung der Schulentlassenen, konnte für einen Großteil der Jugendlichen die *Lehrzeit* nur eine *Leerzeit* sein. Nur eine kleine Elite wurde in industriellen Lehrwerkstätten getrennt von der Produktion schulisch systematisch qualifiziert. Sonderschülern standen hier reduzierte Ausbildungen wie „Teilezurichter“ offen. Erst mit dem Berufsbildungsgesetz gelang es 1969 Standards für die betriebliche Ausbildung zu kodifizieren. Dabei wurden die Anlernberufe für die Erstausbildung untersagt, aber individuelle Regelungen in der Ausbildung körperlich, geistig, seelisch Behinderter zugelassen. Durch staatliche Intervention ist seit den 70er Jahren der Marktmechanismus im Ausbildungssektor

gestört. So wurde durch das staatlich finanzierte Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) versucht, gerade in regional unterversorgten Gebieten potenziellen Handwerkslehrlingen auch eine systematische Grundbildung zu vermitteln, verbunden mit dem Ziel, die Zahl der Ungelernten zu minimieren, die Berufs(feld)wahl zu optimieren, eine Anrechnung auf die Ausbildung zu sichern und den betrieblichen Durchlauf zu erhöhen. Auf Druck der Lehrer wurden in den Ländern verschiedene Sonderformen des BGJ institutionalisiert. Im Zuge der einsetzenden Jugendarbeitslosigkeit verkamen die BGJ zu Auffangjahren mit fragwürdigem Image, wurden politisch als Verstaatlichung der Berufsbildung diskreditiert und lediglich die Sonderformen an Berufsschulen weiter ausgebaut. Pädagogisch blieb das berufsvorbereitende Konzept ein didaktischer Torso, da Grundbildung nicht flächendeckend eingeführt und meistens nicht in einer betrieblichen Fachbildung fortgeführt werden konnte, so dass die einjährigen berufsvorbereitenden Bildungsgänge an die Stelle von Berufsbildung traten. Eine weitere staatliche Intervention ist das Kollegschulkonzept der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Auch hier legitimierte das Postulat der Förderung von Schülern ohne Abschluss und der Ungelernten die intendierte Reform. Als letztes Bundesland hat NRW nach rund 20 Jahren Modellversuchsstatus der Kollegstufe das Berufskolleg als Klammer von allgemeinen und beruflichen Schulformen eingeführt. Die Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr (VK BGJ) und die Klassen für Schüler ohne Berufsausbildung (KSoB) sind Auffangbecken für alle Jugendlichen, die nicht clever genug sind, bei Freien Trägern in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung individuell finanziell gestützt und anschließend bevorzugt vermittelt zu werden. Faktisch ist auch die Modernisierung des tradierten Dualen Systems durch eine Doppelqualifizierung gescheitert. Lediglich berufsqualifizierende Berufsfachschulen mit Abschlüssen nach Landesrecht in Nischen wie „Sozialpflege“ eröffnen eine neue Qualifizierungsmöglichkeit.

Staatliche Intervention bezog sich seit Mitte der 70er Jahre mit den „Markierungspunkten“ auf die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung, wobei eine Ausbildung aller Jugendlichen postuliert wurde. Von den Vertretern der Wirtschaft wurde die Reform nicht akzeptiert und mit Boykottandrohungen von Ausbildungsangeboten beantwortet. Vor allem Arbeitsamtsmaßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit überdeckten das Unvermögen staatlicher Stellen, die berufliche Bildung zu modernisieren. Die 1977 begonnenen jährlichen Berufsbildungsberichte belegen den strukturellen Wandel und weisen einen Rückgang von Ausbildungen in gewerblichen Berufen aus, zeigen damit die Systemerosion in der beruflichen Berufsbildung an. Für Jugendliche mit Beeinträchtigungen bedeutete dies eine Unterversorgung mit betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten. Obwohl 1982 vom damaligen Kanzler KOHL eine Lehrstellengarantie ausgesprochen wurde, konnte diese bundesweit nicht eingelöst werden. Die nicht versorgten Jugendlichen galten vielmehr als „Ausbildungsverzichter“ und als „Versager“, eine stigmatisierende Etikettierung, die HÖHN (1974) bereits Anfang der 70er Jahre in der Diskussion um Ungelernte empirisch zu belegen versuchte. Die wechselseitigen Schuldzuweisungen um nicht flexible und nicht leistungsfähige Jugendliche einerseits bzw. von Arbeitgebern vorenthaltene Ausbildungsplätze, ausbildungsplatzhemmende Vorschriften andererseits fanden mit der Neuordnung 1987 ein vorläufiges Ende, da die Sozialpartner sich in der exportabhängigen Wirtschaft auf eine radikale Modernisierung der Ausbildungsgänge

vertraglich einigten. Das betriebliche Qualifizierungszentrum steht für diese Entwicklung: Theorie und Praxis lassen sich ebenso wie Erst- und Weiterbildung verbinden, so dass eine optimale Auslastung dieses Lernortes gegeben und die traditionelle Arbeitsteilung von Schule und Betrieb aufgehoben ist. Angesichts der hohen Ausbildungskosten und der gestiegenen Anforderungen sowie einer Übernachfrage seitens der Jugendlichen blieben Personen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten außen vor. Die Qualifizierungsfunktion verdrängte die der sozialen Integration des bisherigen Ausbildungssystems. Trotz der strukturellen Ausbildungskrise gelang es nicht, die Kompetenzen der verschiedenen staatlichen Stellen zu bündeln und eine Reform der beruflichen Bildung anzugehen. Das Bündnis für Arbeit, Beschäftigung und Ausbildung belegte, dass der Staat sich als Gestaltungsfaktor zurückzieht und nur noch exekutiert, worauf sich die Sozialpartner in Fragen der Ausbildung einigen. Flexibilisierung, Behinderte und Finanzierungsfragen sind je nach Interessenlage die öffentlich diskutierten Themen.

Die Firmenphilosophie der Ökonomisierung im letzten Jahrzehnt führte im Berufsbildungsbereich zu drei Strategien: Zum einen bilden Betriebe nicht mehr aus, seit der Neuordnung ist die Zahl der Ausbildungsbetriebe insgesamt von 500.000 auf 300.000 gesunken. Ein weiteres Konzept der Global Players wie Siemens ist es, mit ihren Ausbildungszentren den Absatzmärkten zu folgen, also Ausbildungszentren in der BRD zu schließen und in China für asiatische Länder ein Managementinstitut aufzubauen, das nicht mehr dem dualen System verpflichtet ist, sondern auf hohe Allgemeinbildung setzt, auf Moderation, auftragsbezogenes Lernen und ggf. die erste von fünf Management-Hierarchien an Ausbildungsprojekte der Entwicklungszusammenarbeit, damit an den deutschen Steuerzahler, delegiert **(**MAGENHEIM-HÖRMANN 2004, 11**)**. Outsourcing von Bildungsabteilungen der Industrie zu eigenständigen Bildungsfirmen – oft in der Rechtsform einer gemeinnützigen GmbH – ist die am meisten beachtete Strategie. Aus der Lehrlingswerkstatt ist über das Qualifizierungszentrum ein Profit-Center geworden. Angeboten werden *alle* Formen von Bildung, Beratung, Therapie, die sich refinanzieren lassen. So bietet der gleiche Bildungsträger RAG BILDUNG – ehemals ein eher traditioneller Bildungsanbieter im Montanbereich mit Ersatzberufsschulen und Fachhochschulen - berufsvorbereitende Lehrgänge nach dem SGB III über die Arbeitsagentur für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten an, ebenso Umschulungen im Bereich Hotel und Gaststätten mit IHK Abschluss oder Umschulungen von arbeitslosen Juristen zu Immobilienmaklern oder Managementkurse für chinesische Experten. Im Prinzip sind derartige Träger angesichts der neuen Ausschreibungspraxis der Arbeitsagentur auch potenzielle Anbieter beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen. Verbunden ist diese Entwicklung mit einer Polarisierung der Lehrkräfte in Kern- und Randbelegschaften.

2.2.2 Segment Rehabilitation

Das Segment Rehabilitation ist in den 70er Jahren zu einem landesweiten Netz ausgebaut worden. Im internationalen Vergleich wurden hohe Standards vor allem in der Infrastruktur der Einrichtungen erreicht. Das System sowie die Prinzipien der Rehabilitation wurden in den 90er Jahren bruchlos auf die neuen Bundesländer übertragen, obwohl die Krise des Regelausbildungssystems und der strukturelle Wandel des Arbeitsmarktes bereits nicht mehr zu igno-

rieren waren. Entstanden sind als zentrale Säulen zum einen Berufsförderungswerke (BFW) für erwachsene Arbeitnehmer mit einem Angebot von Umschulung, Weiterbildung und u.U. auch Ausbildung. Durch eine spezielle Vorbereitung werden auch bildungsungewohnte Personen wieder an Ausbildung herangeführt, wobei mittels eines Assessmentverfahrens prognostiziert werden soll, ob anerkannte Ausbildung, Nischenqualifizierung, z.B. zum Haustechniker, (reduzierte) Ausbildung für Behinderte nach § 48 BBiG oder eine Arbeitsmarktqualifizierung für den jeweiligen Kostenträger vertretbar ist. Die BFW haben in ihrer *Berliner Erklärung* festgelegt, dass sie sich zu einem modernen Dienstleister und Weiterbildungsträger entwickeln wollen. Ein Instrument ist die konsequente handlungsorientierte Qualifizierung, die ein hohes Maß an individuellen Aneignungsprozessen in der Ausbildung ermöglicht. Die BFW haben den Vorteil, nicht dem Berufsbildungsgesetz zu unterliegen, sie müssen daher keine Berufsschule vorhalten und können pädagogisch wie fachlich kompetentes Lehrpersonal als einheitliche Statusgruppe beschäftigen. Ob der Übergang in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung das alleinige Qualitätskriterium sein sollte, ist angesichts der Segmentierung der Arbeitsmärkte und der häufig geringen Qualität der offenen Arbeitsplätze sowie dem eventuell sozialen Abstieg bei einem Arbeitplatztraining zu hinterfragen.

Die zweite Säule der institutionalisierten Rehabilitation umfasst ein Netz von Werkstätten (WfbM) mit rund 200.000 Plätzen für Schwerbehinderte. Aktuell ist die Umwandlung des Arbeitstrainingsbereichs (ATB) in den Bereich Berufliche Bildung (BBB). Bis zu zwei Jahre kann die Qualifizierung umfassen, wobei anerkannte Ausbildung nicht intendiert ist, auch die sogenannten 48er Ausbildungen (BBiG) noch selten sind, allerdings von Verbänden angestrebt werden. Die neue Ausbildung zur *Fachkraft in Arbeits- und Berufsförderung* soll die Qualität der Ausbildung in den Werkstätten sichern und handlungsorientierte Formen der Qualifizierung aufweisen. Die WfbM haben nach dem SGB IX auch die Funktion, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten, tatsächlich aber sind Übergänge selten. Die Arbeitsverwaltung als Kostenträger stellt daher das zweite Jahr der Ausbildung in Frage. Für nicht vermittelte Behinderte bieten die Werkstätten einen Arbeitsbereich oder bei Schwerstbehinderung einen Förderbereich an, allerdings ohne einen Arbeitnehmerstatus zu eröffnen. Durchgängiges Problem der Werkstätten ist die kritische Auftragssituation, da Betriebe trotz des üblicherweise vorhandenen Qualitätsmanagements in den WfbM Aufträge in Erweiterungsländer der EU vergeben, die noch kostengünstiger anbieten (VIENDENT u.a. 2000).

Die Berufsbildungswerke (BBW) bieten für Jugendliche als überregionale Rehabilitationsträger in mehr als 50 Einrichtungen bundesweit Erstausbildungen an. Dabei sind neben anerkannten Ausbildungen auch spezielle Formen (§§ 48 BBiG/42b HwO) möglich. Konzeptionell sind die industriellen Lehrwerkstätten der 70er Jahre Vorbild auch für die handwerklichen Ausbildungsangebote gewesen, daher dominieren gewerbliche Berufe und Theorie und Praxis werden getrennt in Sonder-Berufsschule und Arbeitsbereich. Die BBW tragen an diesem Erbe, bilden immer noch vorrangig in Berufen mit hohem Beschäftigungsrisiko aus, wobei konzeptionell das BBW-interne Duale System durch die Modernisierung im Regelbereich überholt ist. Die BBW unterliegen einerseits dem Bildungsauftrag der Schulgesetze, andererseits sind sie vom Monopol der Arbeitsagenturen abhängig, mit der Folge, dass sie

keine Rücklagen bilden und Innovationen im Sinne der Neuordnung nicht hinreichend umsetzen können. Da bundesweit keine (Sonder)Berufsschullehrer ausgebildet werden, fehlt den BBWs angesichts der bevorstehenden Pensionierungswelle das Personal für die Neugestaltung der pädagogischen Konzeption. Angesichts der hohen Kosten stehen die BBWs, gerade mit Blick auf die Gruppe der Lernbehinderten, in Konkurrenz zu Trägern in der Benachteiligtenförderung.

Das Segment der beruflichen Rehabilitation ist weitgehend reglementiert, Verfahren, Träger, Prinzipien sind standardisiert. Zurzeit werden die Kompetenzen neu verteilt, zuständig für Rehabilitation ist heute das Gesundheitsministerium, die Hauptfürsorgestellen sind neuerdings Integrationsämter, und Integrationsfachdienste (IFD) fungieren auf kommunaler Ebene als *die* Anlaufstelle für Behinderte. Flexibler sind auch die Angebote zum Arbeitsmarkt: Unterstützte Beschäftigung, Arbeitsassistenz, Berufliche Trainingszentren (BTZ) speziell für die Gruppe der psychisch Beeinträchtigten sind Stichworte für diese Entwicklung. Verbunden ist die Flexibilisierung meistens mit der Reduktion von Ansprüchen und Angeboten.

2.2.3 Segment Benachteiligtenförderung

1980 entstand die Benachteiligtenförderung im Rahmen eines kleinen Modellvorhabens des BMBW. Sie wurde 1987/88 in die Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung und damit von einer steuer- in eine beitragsfinanzierte Maßnahme überführt. Mit dem Wechsel gelang den Freien Trägern – obwohl eine Evaluation sie als kritisch zu sehende Durchführungsträger auswies – ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) und die Berufsausbildung in überbetrieblichen (außerbetrieblichen) Einrichtungen (BüE) zu monopolisieren und schulische wie betriebliche Träger auszugrenzen. Zwar galt das Konzept der *sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung* lange als Erfolgsansatz, um Jugendliche mit Lern- und Verhaltensproblemen auszubilden, aber eine Evaluation dieses teuersten Programms in der Berufsbildung fand nicht statt. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit lässt sich feststellen, dass auch dort genau in den Berufen ausgebildet wurde, die nach PROGNOS mit hohem Beschäftigungsrisiko behaftet sind. Weder regionale, noch geschlechtsspezifische noch nationale Benachteiligungen konnten wesentlich minimiert werden. Die EMNID-Studie zu Nicht-Formal Qualifizierten (NFQ) zeigt, dass Maßnahmekarrieren und Randgruppenbiografien entstanden, verfestigt, nicht aufgehoben werden konnten (BMBF 1999). Die Flexibilisierung der Benachteiligtenförderung durch „berufsausbildungsvorbereitende Module“, die im BBiG neu verankert sind, ist faktisch eine Abkehr von der bisherigen Vollausbildung. Zielsetzung ist eine erhöhte Effizienz (Durchlauf, Dauer, Quantität, geringere Kosten), die jahrzehntelang gewollte Konkurrenz der Träger soll nun durch Netzwerke aufgehoben werden (BMBF 2003). Die Gesamtgruppe der Benachteiligten ist wesentlich größer als die von den Freien Trägern Betreuten, wenn man die Jugendlichen in Berufsvorbereitungsjahren, Ungelerntenklassen, Werkhöfen der Jugendberufshilfe nicht ignoriert. Zudem hätten die abH originär in Berufsbildenden Schulen ihren Ort und blieben Aufgabe der Länder.

2.3 Pädagogische Segmentierung

Segmentierungen von Sozialstruktur, Arbeitsmarkt und Bildungssystem schlagen durch bis in die konkrete pädagogische Arbeit. Dies spiegelt sich wider in Etiketten wie Handlungsorientierung, Kompetenzerwerb oder Methodenlernen, mit denen die Eliteausbildungen belegt werden. Es besteht ein hoher personaler Anspruch an Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Selbstbewertung des Lernprozesses. Lernen ist komplex und prozessorientiert und nicht mehr trennscharf abgegrenzt von Arbeit. Betrachtet man dagegen den Pol der Pädagogik mit Benachteiligten und Behinderten, wird praktisches Arbeiten dominant, Lernen bleibt regelhaft und wird auf die angenommenen Potenziale der Jugendlichen verkürzt.

Versucht man die pädagogischen Ansätze zu typisieren, zeigt sich, dass nicht die „Defizite" der Jugendlichen, sondern vielmehr die für die Akteure relevante Bezugsdisziplin oder die zufälligen Interessen der Lehrenden die Konzeptionen bestimmen. Sie werden mit modernistischen Termini überhöht, seien es Lernzielpädagogik oder Handlungsorientierung, Assessment oder Förderplan.

2.3.1 Traditionelle Lernkonzepte

Traditionelle Aneignungsformen von Kenntnissen und Fertigkeiten, wie sie in der Regelausbildung üblich waren, beherrschten auch die Jungarbeiterpädagogik der Teilzeitberufsschule: Vormachen und Üben, Imitationslernen und Memorieren. Da keine Lehrplanvorgaben den Unterricht einengten, konnten die Berufsschullehrer, die in schrumpfenden Branchen in Fachklassen nicht mehr einsetzbar waren, ihr jeweiliges Berufswissen oder ihre Hobbies in die Betreuung der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag einbringen. Neben Freizeit- und Erlebnispädagogik, Kulturtechniken, lebenspraktischen Themen, Exkursionen finden sich auch eine manuelle Grundschulung und das Erstellen von Projekten. Schulmüdigkeit und Fluktuation begünstigten diese Form des Gelegenheitsunterrichts. Es lag nahe, in einer Vollzeitbeschulung „die" Lösung zu sehen. Die traditionellen Lernkonzepte wurden damit aber nicht überwunden und finden sich auch in der Teestuben-Atmosphäre der abH wieder oder in den Mini-Klassen der BBW.

2.3.2 Kompensationspädagogik

In einer reduzierten Analyse systemstiftender Faktoren für Randständigkeit werden oft nur die Defizite der Jugendlichen thematisiert. Fehlende „Berufsreife" soll durch spezifische Maßnahmen – vom Testen, Informieren, Probieren (TIP) bis zum Berufsvorbereitungsjahr – behoben werden, die auch zur Ausbildung motivieren und befähigen sollen. Praktisches Tun gilt als allumfassend anwendbares Instrument. Sonderpädagogische Ansätze wollen den „gestörten Sozialisationsprozess" durch Stärkung des Selbstvertrauens, Abbau von Misstrauen und Zweifel, Orientierung an der Wirklichkeit und Aufbau individueller Zukunftsperspektiven aufarbeiten. Lernmaterial soll so aufbereitet sein, dass Lösungen nahe liegen, der Stoff in Teilprobleme gegliedert ist und Schüler Lösungsversuche bildhaft, handelnd, mit viel Zeit sprachlich ausführen. Lehrerzentrierung, kleine Lerngruppen und subjektivierte Beurteilungen sind die Unterrichtsprinzipien (ARBEITSGEMEINSCHAFT o.J.). Auch die sozialpäda-

gogisch orientierte Berufsausbildung ist faktisch eine Kompensationspädagogik, die auf Gespräch, Atmosphäre und Nachhilfe setzt. Insgesamt definieren sich diese Formen der Pädagogik durch aufwändige Ressourcen: kleine Klassen, Zulagen für die Lehrenden, wenig Formalisierung. Obwohl die curriculare Stimmigkeit fragwürdig ist und die Übergänge in Ausbildung und Arbeit gering bleiben, werden kompensatorische Angebote zunehmend ausgeweitet und umfassen heute auch Lernen mit Medien, Bewerbungstraining, Kunstprojekte.

2.3.3 Flexibilisierungskonzepte

Die vielfältigen Möglichkeiten der flexiblen Gestaltung gerade der Erstausbildung werden in der Diskussion um neue Ausbildungen weitgehend ignoriert. Gefordert werden vor allem Qualifizierungen unterhalb des Facharbeiterniveaus und organisatorische Ansätze wie Module oder Baukästen. Diese Kurzausbildungen sollen im Einklang stehen mit der Eignung der Jugendlichen und den Anforderungen der Betriebe. Von Stufenausbildungen bis zu Behindertenausbildungen, vom Training on the Job (erst platzieren, dann qualifizieren) bei der Unterstützten Beschäftigung bis zu methodischen Differenzierungen reichen die Vorstellungen. Vorliegende Entwürfe zur Ausbildungsvorbereitung in Modulen sind curricular eher simpel und in der Durchführung faktisch eine Reduzierung des Bildungsanspruchs und Niveaus – für Lehrende und Lernende. Flexible Ausbildungen mit einem hohen Grad an Eigenqualifizierung, wie in dänischen Produktionsschulen oder im MAN-Modellversuch COMET mit heterogenen Gruppen, finden kaum Beachtung (vgl. WIEMANN 2002) – vielleicht auch, weil sie den Professionalisierungsinteressen der Lehrer/Ausbilder nicht entgegen kommen und für die Träger offensichtlich ökonomisch nicht interessant sind.

3 Aspekte zur Diskussion

3.1 Regulierung von Maßnahmen und Legitimationszwänge

Seit der Neuordnung der Erstausbildung hat sich der Staat als Gestaltungsfaktor aus diesem Segment zurückgezogen, er appelliert, verwaltet, droht, z.B. seit 1977 mit einer Ausbildungsplatzabgabe. In den Segmenten Benachteiligtenförderung und Rehabilitation dagegen herrscht Überregulierung vor. Durch staatliche Intervention und systemwidrige Subventionen sind spezifische Maßnahmen, Trägergruppen, gesonderte Rechtsgrundlagen, Vergabevorschriften, Qualitätskriterien für anerkannte Behinderte und Benachteiligte institutionalisiert und ausgebaut worden mit dem Anspruch der Kompensation von persönlichen Defiziten und der Integration in den ersten, allgemeinen Arbeitsmarkt. Integrations- und Normalisierungspostulat erweisen sich heute als Ideologie, da es weder einen Normalbürger, noch Durchschnittsarbeitnehmer, noch Durchschnittsbildungsbürger gibt. In welche Normalität soll integriert werden? Es ist nicht gelungen, die Kompetenzen in Bildung, Arbeit und Sozialem auf Landes- und Bundesebene so zu ordnen, dass die erheblichen finanziellen Ressourcen die betroffenen Auszubildenden erreichen. Vielmehr sind durch Verwaltungshandeln Träger großzügig alimentiert und privilegierte Arbeitsbedingungen geschaffen worden. Die derzeitige liberalisierte Vergabepraxis der Maßnahmen neutralisiert die sozialstaatlichen Legitimationszwänge, Netzwerke sollen dabei die Ökonomisierung der beruflich-sozialen Rehabilitation aus Sicht

der Politikebene optimieren. Die Kostenträger behalten sich aber über homepages, Tagungen und Publikationen das Interpretationsmonopol über die Qualität der Arbeit mit Behinderten und Benachteiligten vor (vgl. BMBF 2003; kurs direkt 2000 ff.).

3.2 Maßnahmepädagogik statt Kompetenzvermittlung

Die Träger der beruflichen und sozialen Rehabilitation haben ihre Freiräume nicht nutzen können, um pädagogische Konzeptionen zu entwickeln, die auch Vorbild für den Regelbereich sein könnten. Statt einer Angebotspädagogik mit einer Vereinbarungskultur wie beispielsweise in dänischen Produktionsschulen herrscht eine rigide verwaltete Maßnahmepädagogik vor. Da den Auszubildenden keine realistischen beruflichen Perspektiven vermittelt werden können, beherrscht die Praxis eine überkommene Kompensations- und an Defiziten orientierte Sonder- und Sozialpädagogik. In der beruflichen Bildung besteht ein time lag von etwa einer Generation zu den qualitativ neugeordneten Ausbildungskonzeptionen. Systemische Ansätze werden zwar punktuell entwickelt, können aber aufgrund der öffentlichen Armut in der Lehrerfortbildung nicht umgesetzt werden (LfS 2004).

3.3 Alternativen

Wenn die Durchführungsträger sich zu flexiblen und attraktiven Bildungsanbietern entwickeln wollen, müssten sie eine autonome Finanzierung ihrer Arbeit, z.B. durch eine bundesweite, selbstverwaltete Stiftung Rehabilitation anstreben. Nur so können sie nach pädagogischen Kriterien über einen Zyklus von etwa einem Jahrzehnt die erforderliche Bildungsinfrastruktur vorhalten, Personal qualifizieren, Medien entwickeln, eigenständig evaluieren sowie die Konzeption fortschreiben. Eine Öffnung für andere Bildungsnachfrager und regionale Einbindung der Einrichtungen in Qualifizierungsnetzwerke sowie eine regionale Berufsbildungsplanung wären weitere Schritte, um die erheblichen Kosten durch Mehrfachnutzung und optimale Auslastung zu rechtfertigen.

Die Partizipation der jungen Erwachsenen in der Jugendberufshilfe und Rehabilitation sowie der Arbeitnehmer in Werkstätten und Berufsförderungswerken muss in eine pädagogische Konzeption eingebunden sein, die analog zu den Erfahrungen der BFW auf einen konsequent handlungsorientierten Lernprozess in Verbindung mit realer Arbeit setzt.

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT DER LEITER AN SONDERSCHULEN IM BILDUNGSBEREICH DES BERUFSKOLLEGS NRW (Hrsg.) (o.J.): Leitlinien für das Berufskolleg für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – BKSF. Wetter.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (1997) (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Hdb. für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Ausg. 1997. Hochheim.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (2002) (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Hdb. f. Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung, Ausg. 2002. Nürnberg.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (BMAS) (1998): Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2003): Berufsausbildungskonferenz „Ausbilden jetzt - Erfolg braucht alle“ 14./15. Juli in Schwerin. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn.

HÖHN, E. u.a. (1974): Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation. Kaiserslautern.

JUGEND UND BERUF (1993): Themenheft der Zeitschrift berufsbildung, 47, H. 22.

KERN, H./SCHUMANN, M. (1977): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. 2 Bde. Frankfurt/M.

KERN, H./SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München.

LFS (2004): Lehrerfortbildung „sonderpädagogischer Förderbedarf im Berufskolleg“. Fortbildungsmodule online im WWW: http://www.learn-line.nrw.de (20-05-04).

MAGENHEIM-HÖRMANN, T. (2004): Ausbildung wird gestutzt. Kompromiss bei Siemens. In: Frankfurter Rundschau, 23.4.2004, 11.

TESSARING, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. eine erste Aktualisierung der IAB/PROGNOS-Projektionen 1989/91. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27, H. 1, 5-19.

VESTER, M. u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln.

VIENDENT, J./BERG, R. (Mitarb.)/KÖRBEL, M. (Mitarb.) (2000): Neue Arbeit für Werkstätten für Behinderte. Perspektiven des besonderen Arbeitsmarktes. Kerpen.

WIEMANN, G. (2002): Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Bonn.

ZELLER, W. (2001): Die Ausbildung Behinderter und ihre Integration in den Arbeitsmarkt unter besonderer Berücksichtigung der Körperbehinderung, des Taylorismus und des Konzepts der Normalisierung. Diss. Phil. Uni. Bremen.

BEATRIX NIEMEYER (Universität Flensburg)

Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich

1 Einleitung

Zwischen Ansätzen der strukturellen Absicherung einerseits und ungesicherten Förderbedingungen andererseits wird das Übergangssystem von Schule in Ausbildung, das heterogene Feld der sogenannten Benachteiligtenförderung, von Akteuren unterschiedlicher Berufsgruppen gestaltet. Professionalisierungsprozesse vollziehen sich in der Praxis, situationsbezogen und in hohem Maße marktabhängig. Wer Benachteiligte an welchem Lernort fördern darf, ist nicht verbindlich geregelt. Professionsbezogenes Wissen der Akteure speist sich aus Praxiserfahrungen und informellen Lernprozessen, eine systematische Vermittlung im Rahmen spezifischer Bildungsgänge erfolgt nicht. Trotz einer Vielzahl von Modellversuchen und Projekten ist es bislang nicht gelungen, die spezifischen Professionalisierungsbedingungen dieses Bildungssegments systematisch aufzuarbeiten. ENGGRUBER (2001) konstatiert, dass „den beteiligten Berufsgruppen ein gemeinsames Verständnis der Profession Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher im Sinne [einer] gemeinsam geteilten, ethisch und wissenschaftlich begründeten Sinnwelt“ fehle (203). Ebenso mangele es an wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine solche Profession begründeten, die „orientierungsrelevant für das berufliche Handeln aller drei beteiligten Berufsgruppen ist und in die ebenso alle Professionsnovizen der drei Gruppen gleichermaßen eingeführt werden müssen“ (ENGGRUBER 2001, 208).

Im folgenden Beitrag werden zunächst die strukturellen Merkmale von Benachteiligtenförderung als Bildungsbereich vorgestellt und vor diesem Hintergrund das spezifische Professionalisierungsdilemma erläutert. Im Hinblick auf eine professionstheoretische Verortung der Benachteiligtenförderung werden im nächsten Abschnitt die Dilemmata und Paradoxien beschrieben, die für diesen Bildungsbereich typisch sind und das berufliche Handeln der Akteure prägen. Daran anschließend wird gefragt, wie unter diesen Bedingungen professionelles pädagogisches Handeln in der Berufsschule, in der außerschulischen Einrichtung, im Rahmen von ausbildungsbegleitenden Hilfen oder von Jugendberufshilfemaßnahmen gestaltet wird. Daraus lassen sich abschließend Konsequenzen ziehen im Hinblick auf die Absicherung von Benachteiligtenförderung als pädagogische Profession ebenso wie im Hinblick auf die Absicherung der Qualifikationsangebote derjenigen, die in diesem Bereich berufstätig sind. Die empirische Basis des Beitrags bilden die Erträge der Forschungsprojekte am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik – biat – der Universität Flensburg, die unterschiedliche Fra-

gestellungen zur Thematik des Übergangs von Jugendlichen mit schlechten Startchancen von Schule in Ausbildung behandelten.[1]

2 Berufung– Beruf – Profession – Das Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung

„Das Dilemma, arbeitslose Jugendliche nicht auf der Straße gammeln zu lassen, ihnen andererseits aber auch keine echte Berufsperspektive mit den üblichen Auffangkursen bieten zu können, haben mittlerweile eine Vielzahl engagierter Sozialarbeiter und Pädagogen erfahren. Vor dem Hintergrund der sich in den nächsten Jahren sicherlich verschärfenden Problemlage ist neben dem Ausbau schulischer Auffangmaßnahmen mit einem Ausbau der `Förder- und Grundlehrgänge´ durch die BA und freie Träger zu rechnen.“ Dies Zitat stammt aus dem Jahr 1976. 50 000 arbeitslose Jugendliche sollten seinerzeit an entsprechenden Maßnahmen teilnehmen (PETZOLD 1976, 179). Die Frage, wie deren Arbeitsmotivation angesichts fehlender Ausbildungsmöglichkeiten erhalten bleiben könne, welche Bildungsangebote oder begleitende Aktionen ihnen eine selbstbestimmte soziale Teilhabe ermögliche, war damals ein wichtiger Topos im sozialpädagogischen Diskurs. Die Suche nach Antworten umfasste neben der Erweiterung schulischer Bildungsangebote (10. Schuljahr, Berufsvorbereitungsjahre) und den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit auch Selbsthilfeprojekte, die selbstbestimmt Arbeit und Leben miteinander in Einklang zu bringen suchten und eine breite Palette von Bildungsangeboten durch Volkshochschulen, Gewerkschaften, Jugendverbände etc. Politische Bildung bildete ein Kernstück entsprechender Konzeptionen, und diejenigen, die sich in diesem Bereich engagierten, folgten damit nicht nur materiellen Interessen, sondern auch ihrer inneren (politischen) Überzeugung (vgl. z. B. PETZOLD 1976; PETZOLD/SCHLEGEL 1983).

2002 nahmen im jetzt vereinten Deutschland 85 288 Jugendliche an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil; 74 360 absolvierten eine außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung, 66 590 Jugendliche nahmen ausbildungsbegleitenden Hilfen in Anspruch. Benachteiligtenförderung ist seit Jahren im Berufsbildungsbericht als Daueraufgabe beschrieben, Berufsausbildungsvorbereitung seit Ende 2002 im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben. Damit erfährt der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung eine weitere ordnungspolitische Absicherung. Vor diesem Hintergrund ebenso wie angesichts von arbeitsmarktpolitischen Prognosen und bildungspolitischen Analysen kann Benachteiligtenförderung heute als eigenständiger Bildungsbereich und spezifisches pädagogisches Handlungsfeld bezeichnet werden. Aus einem Aktivitätsbereich enga-

[1] Socrates- Re-Enter: Improving Transition from school to vocational education and training for low achieving school leavers, vgl. dazu EVANS/NIEMEYER 2004; Re-Integration: vgl. http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm; HOL- Handlungsorientiertes Lernen, ein gemeinsames Fortbildungsprojekt der Jugendaufbauwerke Niebüll, Norderstedt und Glücksburg. vgl. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Flensburg 2003; Prokop- Professionell Kooperieren: Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeiter/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung, vgl. 1. Zwischenbericht, Flensburg 2003.

gierter Pädagogen ist ein Berufsfeld geworden, für das sich Merkmale einer pädagogischen Profession identifizieren lassen, auch wenn aufgrund des heterogenen Handlungsfeldes und der Überlappung mit anderen pädagogischen Tätigkeitsbereichen (noch) nicht im engeren Sinn von einer Profession gesprochen werden kann. Diese wäre durch eine typische Verbindung von Sachorientierung, spezifischer Einbindung in wissenschaftlich erzeugtes Wissen und auf die existentielle Krisenbearbeitung von Klienten zugeschnittener Berufsethik gekennzeichnet, die gegenüber unvermitteltem Zugriff der Marktdynamik und der bürokratischen Verwaltungsmacht einen Schutzraum bildete, der es erst ermöglichte diesen Typ interaktionssensibler beruflicher Arbeit sachgerecht durchzuführen (vgl. STICHWEH 2002). Gleichwohl wird in der außerschulischen und in der schulischen Benachteiligtenförderung professionelle pädagogische Arbeit geleistet, die sich in ihren Zielen, ihrer organisatorischen Anbindung, ihrer strukturellen Verankerung und in ihrer pädagogischen Praxis von klassischen Handlungsfeldern sowohl der Sozial- als auch der Berufspädagogik abgrenzen lässt. Um diesem Bildungsbereich in seiner sozial- und bildungspolitische Bedeutung zu der notwendigen Anerkennung zu verhelfen, erscheint eine wissenschaftliche Analyse der Professionalisierungsprozesse und eine professionstheoretische Verortung überfällig. Entsprechende Forschungsarbeiten in den Bezugsdisziplinen Berufs- und Sozialpädagogik sind überschaubar (u. a. CHRISTE u. a. 2002; ENGGRUBER 2001; BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999). Insbesondere in der Berufspädagogik werden benachteiligte Jugendliche als Bezugsgruppe nur marginal wahrgenommen und innovative Handlungsstrategien, wie sie in der nunmehr 25-jährigen Praxis der Benachteiligtenförderung entwickelt wurden, werden umgekehrt nur selektiv in die Theoriebildung einbezogen (zu den Spezifika disziplinärer Zugänge vgl. auch BIERMANN/RÜTZEL 1999, 18ff). Ebenso wenig hat Benachteiligtenförderung bislang systematisch Eingang in das Studium der Berufspädagogik gefunden.[2] Das hat zur Folge, dass noch immer die überwiegende Zahl der Lehrkräfte mehr oder weniger unvorbereitet in Klassen mit Jugendlichen ohne Ausbildung geschickt werden, wo sie dann einen klassischen Praxisschock erleben.

Die Verankerung von Benachteiligtenförderung als Regelaufgabe impliziert eine zielgerichtete Qualifizierung derjenigen, die berufsmäßig mit ihr befasst sind. Dabei lassen sich modellhaft drei Berufsgruppen unterscheiden:

- LehrerInnen der berufsbildenden Schulen, incl. der FachlehrerInnen
- AusbilderInnen in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten und/oder Werkstätten und
- SozialpädagogInnen (in der Praxis auch ErzieherInnen oder Diplom-PädagogInnen) in den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger.

In den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger, die ausbildungsvorbereitende Maßnahmen (BvB), überbetriebliche Berufsausbildung (BüE) und ausbildungsbegleitende Hilfen

[2] Zwar gibt es an einzelnen Hochschulen den Studiengang Berufliche Rehabilitation, lediglich in Hannover gibt es einen Lehrstuhl für Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung, in Darmstadt und Dortmund gibt es entsprechende Zusatz- oder Aufbaustudiengänge, ansonsten bleibt es zufällig und dem Ermessen der jeweiligen Lehrstuhlinhaber überlassen, inwieweit Themen der Benachteiligtenförderung Eingang in die Lehre finden.

(abH) anbieten, arbeiten AusbilderInnen und sozialpädagogische Kräfte gemeinsam am Ziel der beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Gleichzeitig sind BerufsschullehrerInnen mit dieser Zielgruppe konfrontiert, sei es als dualer Partner in den einzelnen Programmen oder als eigenständiger Anbieter von Ausbildungsvorbereitungsjahren (AVJ) oder einzelner Fachschulklassen. Gemeinsam ist diesen drei Berufsgruppen, dass sie sich im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung oder ihres Studiums in aller Regel nicht systematisch für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen qualifizieren konnten. Eine zielgruppenspezifische Qualifizierung ist für alle beteiligten Berufsgruppen oft nur im Rahmen von Fortbildung möglich. Das folgende Schaubild illustriert dieses Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung:

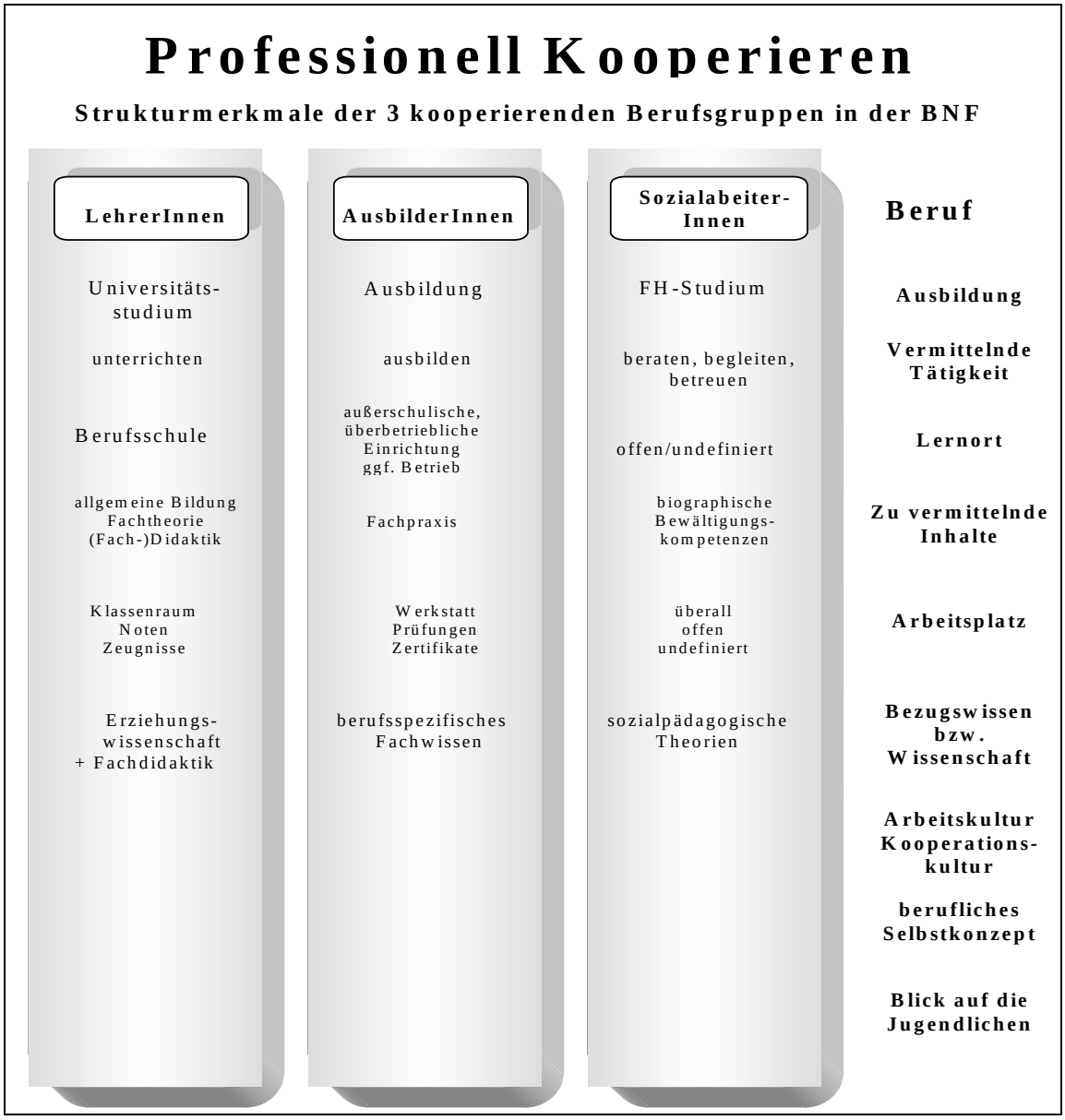


Abb. 1: Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung

Die Grafik illustriert, wie unterschiedlich die Berufe der drei Hauptgruppen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Benachteiligtenförderung sind und wie stark sich diese in Bezug auf Ausbildung, Status, Arbeitskultur und berufliches Selbstkonzept unterscheiden. Bereits ein Blick auf die Räumlichkeiten und Orte, an denen sich professionell-pädagogisches Handeln vollzieht, lässt die Unterschiedlichkeit ins Auge springen. Während der traditionelle Klassenraum der Lehrer-Schüler-Beziehung vergleichsweise wenig räumliche Gestaltungsfreiheit lässt, die Werkstatt in der Regel ganz auf Arbeitserfordernisse ausgerichtet ist, bleibt der Handlungs*raum* der sozialpädagogischen Begleitung undefiniert und kann sich auf das gesamte soziale Umfeld der Jugendlichen erstrecken. Ebenso unterschiedlich sind die Begriffsgebäude, die das berufliche Handeln der verschiedenen Akteure, ihre fachlichen Tätigkeiten, pädagogische Beziehung, ihre Interaktion und ihre Perspektive auf die Jugendlichen in Worte fassen. Während Lehrer unterrichten und Ausbilder anleiten, begleiten oder beraten Sozialpädagogen und initiieren informelle Lernprozesse. Ersteren stehen stark formalisierte Vorgaben und Orientierungshilfen zur Verfügung, um den Erfolg ihres Tuns zu messen, Lernerfolg in der Werkstatt dokumentiert sich am Gelingen eines Werkstücks oder eines anderen Arbeitsauftrags, während der Erfolg sozialpädagogischen Handelns stets von den einzelnen Beteiligten im jeweiligen Situationsbezug zu definieren ist. Entsprechend unterschiedlich gestaltet sind die Lehrer-Schüler-, Meister-Lehrlings- oder Sozialpädagoge-Klienten-Beziehung, stehen doch allen unterschiedliche Instrumentarien der Einflussnahme, Sanktion und Bewertung zur Verfügung. Die drei Hauptberufsgruppen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres beruflichen Handelns und der damit verbundenen Lernkultur, sondern auch hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags und dessen Umsetzung in Lern- bzw. Förderziele. Auch die jeweiligen Ausbildungsgänge dieser drei Gruppen sind grundverschieden, vollziehen sich in unterschiedlichen Institutionen, beziehen sich auf unterschiedliche Wissensquellen und haben ganz unterschiedliche Formen des Zugangs zum jeweiligen Beruf. In der Folge unterscheiden sie sich auch hinsichtlich ihres Einkommens und ihres sozialen Status.

Der Begriff Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung bezeichnet also sowohl die Tatsache, dass ein geordneter Zugang zu diesem Bereich als Profession fehlt, die Qualifikationsprofile der hier Tätigen heterogen und undefiniert sind und die notwendigen Kompetenzen oft unsystematisch und informell erworben werden müssen, als auch die Tatsache, dass deren Professionalisierungsgrad unterschiedlich weit ausgeprägt ist.

3 Professionstheoretische Bezugspunkte – Dilemmata beruflichen Handelns in der Benachteiligtenförderung

Die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung, wie sie u. a. im Dienstblatt Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit 8/98 gefordert wird, ist durch die Problematik der notwendigen Angleichung der berufsspezifischen interindividuellen Unterschiede der in der Benachteiligtenförderung tätigen Berufsgruppen geprägt. Wissenschaftstheoretisch sind hier die Disziplinen der Berufspädagogik, Sozialpädagogik und der jeweiligen Fachwissenschaften mit ihren je eigenen Verständnissen, Schwerpunkten und ihrer je eigenen Fachsprache vertreten. Pro-

fessionstheoretische Überlegungen zur Benachteiligtenförderung können sich folglich auf bisherige Professionsforschung in der Sozialpädagogik ebenso wie in der Berufspädagogik beziehen, denn die Dualität der beiden Bezugsdisziplinen kennzeichnet dieses Praxisfeld.

Für eine professionstheoretische Absicherung der Benachteiligtenförderung, die auf ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsam geteilte ethisch begründete Sinnwelt der beteiligten Berufsgruppen zielt, können die Erträge der sozialpädagogischen Professionalisierungsforschung fruchtbar gemacht werden, die davon ausgeht, dass sich berufliches Handeln von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Vermittlungsaufgabe in einem Spannungsfeld vollzieht, das durch die Widersprüchlichkeit von individuellem Interesse und gesellschaftlichen Normvorstellungen geprägt ist. Auch das berufliche Handeln von Ausbilderinnen, Ausbildern, Berufspädagoginnen oder -pädagogen ebenso wie von Sozialpädagoginnen und -pädagogen in den Institutionen der Benachteiligtenförderung ist von Paradoxien gekennzeichnet und beinhaltet deren situative und individuelle Ausgestaltung.[3] Diese erscheinen als Dilemmata zwischen Selektion und Integration, zwischen Fachlichkeit und Förderung, Betrieblichkeit und Schonraum; aber auch zwischen wissenschaftlich fundiertem Fachwissen und personengebundenem Erfahrungswissen, auf das in der Gestaltung von Förderprozessen für Jugendliche zurückgegriffen wird, sowie als Wissens- und Machtgefälle, das die Beziehung zu den Jugendlichen beeinflusst. Hinzu kommt für die Benachteiligtenförderung typisch der Widerspruch zwischen ganzheitlicher Förderung und diversifizierten Handlungsfeldern, in denen diese umzusetzen ist, der sich spiegelt im Dilemma zwischen individueller Interaktion, die den Förderprozess prägt und interinstitutioneller Kooperation, die notwendig ist, um ein Förderverhältnis überhaupt erst zustande kommen zu lassen. Berufliches Handeln der drei genannten Berufsgruppen bedeutet, sich im konkreten Förderprozess in der unmittelbaren Interaktion mit den Jugendlichen zu diesen Dilemmata zu verhalten und sie im je konkreten Fall situationsangemessen aufzulösen oder auszuhalten. Eine Konzeption von Benachteiligtenförderung als pädagogische Profession erfordert darüber hinaus die Anerkennung der Bedeutung der Phase der Sozialisierung in den Beruf sowie, damit in unmittelbarem Zusammenhang stehend, die Klärung von Zugangsregelungen und die strukturelle Sicherung des Arbeitsgebietes. Eine Professionstheorie der Benachteiligtenförderung hätte demnach zu berücksichtigen:

- die Bedeutung der Phase der beruflichen Sozialisation für die Herausbildung eines professionellen Habitus
- die Rekonstruktion der für das Berufsfeld konstitutiven Antinomien, Dilemmata oder Paradoxien
- die Rekonstruktion des Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnisses zwischen der Professionellen-Adressaten-Interaktion einerseits und den institutionellen Strukturen bzw. organisatorischen Rahmungen andererseits.

[3] ENGGRUBER hat als erste diesen Ansatz auf die Benachteiligtenförderung übertragen und nennt, im Rekurs auf KUTSCHA (1989) und SCHÜTZE fünf Dilemmata, die das Handlungsfeld Benachteiligtenförderung kennzeichnen (ENGGRUBER 2001, 208ff.), die in die folgenden Überlegungen mit eingeflossen sind.

4 Konsequenzen für die Akteure – professionelles pädagogisches Handeln in der Benachteiligtenförderung

Wie vollzieht sich professionelles pädagogisches Handeln unter diesen spezifischen Voraussetzungen in der Praxis? Was ist notwendig, damit ein Berufspädagoge, eine Sozialpädagogin oder ein Ausbilder Jugendliche mit schlechten Startchancen professionell fördern kann? Neben der entsprechenden materiellen Ausstattung mit Ressourcen und der strukturellen Absicherung des Arbeitsgebietes, deren Relevanz hier nicht unterschätzt werden soll, gehören dazu spezifische pädagogische und personale Kompetenzen, um die Interaktion mit den Jugendlichen so zu gestalten, dass diese konsequent zur eigenständigen Biographiegestaltung befähigt werden. Entsprechende Kompetenzen werden im Rahmen von Studium bzw. Ausbildereignungsprüfung nicht vermittelt und können sogar im Widerspruch zu konstitutiven Elementen des beruflichen Selbstbildes stehen und somit die berufliche Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung als „Störfall“ oder „Abweichung“ erscheinen lassen.

Wie dies im Einzelfall von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in verschiedenen Institutionen der Benachteiligtenförderung empfunden wird und welche individuellen Strategien des Umgangs mit den strukturellen Widersprüchlichkeiten gefunden werden, soll nun illustriert werden[4]. Für die Interviewanalyse wurden die oben genannten Merkmale professionellen Handelns umformuliert in Fragen nach dem **professionellen Selbstverständnis** (Wie wird das berufliche Handeln legitimiert? Welche Qualitätskriterien gelten? Vor allem wie werden die strukturellen Widersprüche und Dilemmata, die dieses Handlungsfeld spezifisch kennzeichnen, wahrgenommen und gestaltet?) Es wurde deutlich, dass sich Ausbilderinnen und Ausbilder sehr stark über ihre Fachlichkeit definieren. Ihr Qualitätskriterium ist ein handwerklich gutes Produkt, dafür fühlen sie sich persönlich verantwortlich und legen daher im Herstellungsprozess gern selbst mit Hand an. Damit nehmen sie „den Jugendlichen die Arbeit weg“, wie es ein Einrichtungsleiter ausdrückt. Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als Vermittler von Kenntnissen und Kompetenzen, auch wenn sie erkannt haben „nur mit Wissen zuballern, das kann man in der heutigen Zeit vergessen.“ Für sie deckt der Unterricht in den entsprechenden Klassen im Normalfall nur einen Teil ihrer Stundenzahl. In der Regel unterrichten sie auch, oft hauptsächlich, in anderen Klassen und können den Unterricht in der Berufsvorbereitung als zeitlich begrenzt ansehen. Sie empfinden ihn dann selbst als Ausnahme, als Abweichung vom „normalen“ Unterricht. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen schließlich sehen sich häufig in der Rolle des Vermittlers zwischen den beiden ersten Berufsgruppen. Sie beraten in den Einrichtungen auch die Ausbilder in pädagogischen Fragen. Von der Ausbildung her sollten sie am ehesten auf eine Berufstätigkeit in einem sozialen Spannungsfeld vorbereitet sein. Auf der Mikroebene wird allerdings deutlich, dass Fürsorgedenken der Befähigung zur Selbstständigkeit oft im Weg stehen kann, dass eine Sozialpädagogin sagt: „ich frage erst, ob sie ein Hilfsangebot von mir haben wollen. Ich stülpe ihnen das nicht über, sondern frage, möchtest du das wissen...“, scheint eher die Ausnahme zu sein.

[4] Es handelt sich im folgenden um eine vorläufige Auswertung von Interviews, die im Kontext der Projekte Prokop und HOL entstanden sind. Für eine umfassendere Analyse verweisen wir auf die in Kürze erscheinenden Projektberichte.

Deutliche Unterschiede zwischen den beteiligten Berufsgruppen zeigten sich auch bei der **Gestaltung und Reflexion der Professionellen-Adressaten-Interaktion** (Wie werden die Jugendlichen gesehen? Wir wird der Kontext gestaltet, in dem die Interaktion stattfindet? Welche Methoden kommen zur Anwendung? Wie wird das Verhältnis reflektiert?). Lehrerinnen und Lehrer mit der für sie typischen Berufsbiographie scheinen am weitesten von den Alltagserfahrungen ihrer Schüler in den AVJ-Klassen entfernt, Informationen über deren Lebenswelt sind für sie im schulischen Kontext relativ schwer zu erhalten. Ihr Blick auf die Jugendlichen scheint distanzierter als der der Ausbilder in den Berufsfeldern der Einrichtungen, sie wissen weniger über deren Lebenswelt und familiäre Hintergründe. Obwohl ihre Beziehung zu den Jugendlichen durch eine klare Hierarchie gekennzeichnet ist, durch Notengebung eindeutige Qualitätskriterien festgelegt sind, betonen viele explizit, dass sie am Unterricht in AVJ-Klassen gerade die pädagogische Arbeit schätzen und die Tatsache, dass sie hier nicht durch einen Lehrplan eng festgelegt sind. Die Interaktion der Ausbilderinnen und Ausbilder mit den Jugendlichen hingegen ist in der Regel an den Erfordernissen des Arbeitsprozesses orientiert, sie sehen die Vermittlung von klassischen Arbeitstugenden als ihre Aufgabe an sowie die Vermittlung von fachpraktischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Jugendlichen sollen lernen, Arbeitsaufträge im Berufsfeld genau und gut auszuführen. Die Qualität der Förderung zeigt sich aus dieser Perspektive an der Güte des erstellten Produkts, weniger an der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Durch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen werden diese Maßstäbe scheinbar auf den Kopf gestellt, denn „Qualität ist ja hier zweitrangig“, wie es ein Mitarbeiter treffend ausdrückt: „die Arbeit mit den Jugendlichen, einen Draht zu denen bekommen, die zu motivieren, mit denen zusammenzuarbeiten - das ist eine ganz andere Geschichte!“

Die **Gestaltung und Reflexion der strukturelle Rahmenbedingungen** (Welche strukturellen und normativen Setzungen bestimmen bzw. begrenzen das berufliche Handeln? Wie werden sie reflektiert? Wird Einfluss auf deren Gestaltung genommen?) geschieht bei allen Akteuren vorwiegend in Bezug auf die unmittelbare Interaktion mit den Jugendlichen. Viele der befragten Lehrerinnen und Lehrer waren beispielsweise kaum informiert über die Förderbedingungen und Organisationsstrukturen der freien Träger. Während die MitarbeiterInnen der außerschulischen Einrichtungen in aller Regel ausschließlich mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, kleinere Gruppen haben und besonders auf individuelle Unterschiede eingehen können und zudem ihre Aktivitäten nicht in vorgegebene Zeittakte stückeln müssen, sind Lehrer in ihren Handlungen viel stärker an vorgegebenen abstrakten Lernzielen, an Vorgaben des Lehrplans orientiert. Der durch die Institution Schule mit ihrer spezifischen Lernkultur vorgegebene Rahmen wird in der Regel unhinterfragt hingenommen. Dort wo er verändert wird, geschieht dies oft „heimlich“.

Von zentraler Bedeutung für den Professionalisierungsprozess sind schließlich **die berufliche Sozialisierung und der Zugang zum Tätigkeitsfeld** (Wie und wo findet eine Sozialisierung statt? Was sind die Zugangsvoraussetzungen, sind diese spezifisch geregelt? Welche Kompetenzen werden vorausgesetzt? An welchen Erfahrungen wird angeknüpft?). Der Weg in den Beruf von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern außerschulischer Einrichtungen ist oft ein

bunter, der über verschiedene Stationen führt und relativ dicht an der Lebenswelt der Jugendlichen ist, was z. B. Umgang mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitslosigkeit betrifft. Im Falle der Ausbilder oder Anleiter gehört typischerweise zur Erstqualifikation die handwerkliche Ausbildung, darauf aufbauend die Meisterprüfung (einschließlich zuerkannter Ausbildereignung) zur formalen Qualifikation. „Aber ein Meister macht seinen Meister ja nicht, um danach mit Benachteiligten zu arbeiten." Dies geschieht oft erst nach langjähriger Berufserfahrung. Da es für das spezifische Berufsfeld Berufsvorbereitung/Berufsorientierung/Benachteiligtenförderung keine gesonderte Ausbildung gibt, knüpfen Ausbilder und Ausbilderinnen in den Berufsfeldern zunächst an ihre eigenen Lern- und Berufserfahrungen an. Die Dimensionen beruflicher und sozialer Förderung der Jugendlichen erschließen sich ihnen handlungsorientiert im pädagogischen Alltag. Viele wissen zunächst nicht, wie sie den eigenen Anspruch an fachlich gute Arbeit und die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen in Einklang bringen können. Dabei lassen sich zwei Typen unterscheiden: Typ A hat neben der Fachlichkeit „einen guten Draht zu Jugendlichen". Er sagt von sich: „Ich habe schon immer Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen sehr eigenständig Dinge erledigen und habe viele Dinge auch zugelassen, wo andere gesagt haben: ‚`Das muss er doch richtig gezeigt bekommen.´ (...) Und damit habe ich gute Erfahrungen gemacht." Typ B hat ein fachlich geprägtes Berufsverständnis, sowohl der Blick auf die Jugendlichen als auch der Kompetenzbegriff sind durch das fachliche Berufsverständnis geprägt. Diese Ausbilder verstehen sich zuerst als Tischler, Schlosser, Koch, etc., deren Erfolgskriterium die Qualität der von ihnen hergestellten Produkte ist. Sie wollen meisterhafte Arbeit leisten. Ein Kollege legt dar: „Da hatte ich im ersten Jahr tüchtig an mir zu arbeiten. Ich musste das erst mal für mich akzeptieren, dass hier nicht Genauigkeit, nicht termingenaue Arbeiten erledigt werden, sondern dass es darum geht, die Jugendlichen ein bisschen vorzubereiten auf die Ausbildung."

Die Wege in den Beruf sind für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen klar definiert, der Zugang ist genau geregelt – allerdings nicht der Zugang zum Unterricht in AVJ/JoA-Klassen. Hier gehen Zufall oder organisatorische Erfordernisse meist vor, aus einigen Interviews gewinnt man den Eindruck, der Unterricht im Bereich Benachteiligtenförderung stellt in mancher Berufsschule eine Art Initiationsritus dar, nach dem Motto: „Da muss jeder mal durch." Spezifische Qualifikationen, etwa Fortbildungen oder Zusatzstudien spielen eine untergeordnete Rolle, denn „Kollegen werden oft nach stundenplantechnischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation."

Die betroffenen Lehrkräfte klagen über mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit und Leistung. Diese hätte im Kollegium ein schlechtes Image.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die über die im Rahmen der jeweiligen beruflichen Erstqualifikation erworbenen fachlichen Qualifikationen hinaus notwendigen spezifischen pädagogischen Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Förderung und berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen notwendig sind, werden zumeist informell, im Arbeitsprozess erworben. Sie erscheinen eher als Persönlichkeitsmerkmale denn als gezielt zu erwerbende Kompetenz. Im beruflichen Kontext sind sie in der Regel nicht als besondere Leistung anerkannt, sondern werden eher gering geschätzt. Als Bereiche,

in denen informelle Kompetenzen erworben worden sind, wurden genannt: Sport, Sportverein, Erfahrungen in der Jugendarbeit, privater Umgang mit Jugendlichen, Berufs- und Lebenserfahrung: „ich habe ja selbst zwei Kinder, da weiß ich wie das ist.“ Erfahrung erscheint als ein zentraler Faktor, wenn es um berufliche Kompetenzen geht. Erfahrung bildet sich durch gemeinsames Erleben und Durchleben von konflikthaft empfundenen Situationen und deren erfolgreiche Auflösung. Dabei bilden die Kollegen wichtige Ansprechpartner im Konfliktfall mit Jugendlichen, die ja auch als persönliche Grenzerfahrungen erlebt werden.

Angesichts aktueller Entwicklungen in der Benachteiligtenpädagogik mit einer klar ausgeprägten Tendenz zur Individualisierung der Förderung und zur Verzahnung und Integration einzelner Förderbausteine mit dem Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung kommt der **Kooperation** der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Alltag eine wachsende Bedeutung zu. Eine systematische Rückkoppelung der Erkenntnisse und Erfahrungen aus den einzelnen Förderbereichen, Werkstatt, Praktikum, sozialpädagogische Betreuung, wird zum grundlegenden Bestandteil integrierter kompetenzorientierter Förderung. Andererseits kommt aufgrund der zentralen kulturellen Bedeutung des Hauptschulabschlusses für die Ausbildungsvorbereitung der Institution Berufsschule hier eine Schlüsselfunktion zu. Berufsschullehrerinnen und -lehrer spielen im Förderprozess eine entscheidende Rolle, wenn sie über die Erreichung des Hauptschulabschlusses zu entscheiden haben.

5 Fazit

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich Konsequenzen in zweierlei Hinsicht: Zum einen gilt es, das Profil von Benachteiligtenförderung als pädagogischer Profession weiter zu schärfen. Dies beinhaltet die weitere strukturelle Absicherung, die weitere Erforschung von Professionalisierungsprozessen und pädagogischem Grundlagenwissen (z.B. zur Bedeutung informeller Lernprozesse für die soziale und berufliche Integration, zum Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie oder auch Langzeitverbleibstudien benachteiligter Jugendlicher) sowie die Anerkennung der sozial- und bildungspolitischen Bedeutung durch die Festlegung von Qualifizierungsstandards für diejenigen, die in diesem Bereich berufstätig sind, auch an den berufsbildenden Schulen. Zum anderen ergeben sich Konsequenzen für die Professionalisierungsprozesse der Akteure. Hierzu gehören die weitere Entwicklung eines entsprechenden quantitativen und qualitativen Fortbildungsangebots ebenso wie entsprechende curriculare Änderungen in den Ausbildungsgängen der beteiligten Berufsgruppen. Gemessen am Bedarf gibt es eindeutig zu wenig Fortbildungsangebote. Konzepte, die einrichtungs- und berufsgruppenübergreifende Fortbildungen anbieten, wären weiter zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist z. B. auf die Erfahrungen im laufenden BLK-Modellversuch Lido der Universität Hannover hinzuweisen sowie auf die Evaluation der Fortbildungsveranstaltung „HoL – handlungsorientiertes Lernen“ dreier Jugendaufbauwerke in Schleswig-Holstein, deren Ergebnisse im Praxisteil dieser Ausgabe zusammengefasst sind.

Abschließend sei hier noch auf die Diskrepanz zwischen Forschung und Praxis hingewiesen: Gerade im außerschulischen Bereich sind in den letzten 25 Jahren hervorragende pädagogi-

sche Konzepte und Methoden für die berufliche und soziale Integration Jugendlicher entwickelt worden, ohne dass dies entsprechend von den Bezugsdisziplinen rezipiert wurde. Die Ergebnisse von INKA I und II (INBAS 1998 und 2001) ebenso wie die Sammlung des Good Practice Center des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB 2001) belegen den gegenwärtigen hohen Stand der Entwicklung der konzeptionellen pädagogischen Arbeit in der außerschulischen Benachteiligtenförderung. Gleiches gilt für die Arbeiten des Deutschen Jugendinstituts, die im Kontext der Evaluation des Programms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit entstanden sind (DJI 2000). Hier werden gelungene Praxiserfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen (Vernetzung, Trägerkooperation, Motivationshilfen, Lernarrangements) dokumentiert. Diese Studien erschließen jedoch weder die Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse der Pädagogen und Ausbilder, die Vorbedingung für die Entwicklung solcher Modelle sind, noch die Lernprozesse und das Fach- und Erfahrungswissen, das im Kontext der Modellentwicklung und/oder durch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Berufstätigkeit im Rahmen von 25 Jahren Benachteiligtenförderung akkumuliert werden konnte. Es bleibt wenig professionell, nicht systematisch sicherzustellen, dass dieses Erfahrungswissen genutzt werden kann und dass die Akteure in diesem Bereich regelmäßig und systematisch das Wissen und die Kompetenzen erwerben können, die für ihr erfolgreiches Bestehen im Arbeitsgebiet Benachteiligtenförderung Voraussetzung sind.

Literatur

BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

BIERMANN, H./RÜTZEL, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, 11-37.

BUSIAN, A./PÄTZOLD, G. (2002): Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In: OTTO/RAUSCHENBACH/VOGEL (Hrsg.) 2002, 223-240.

CHRISTE, G./ENGGRUBER, R./FÜLBIER, P./MERGNER, U. (2002): Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg.

COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt.

COMBE, A./HELSPER, W. (2002): „Professionalität“. In: OTTO/RAUSCHENBACH/VOGEL (Hrsg.) 2002, 29-48

ENGGRUBER, R. (Hrsg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster.

ENGGRUBER, R. (2001): Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: ENGGRUBER R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Münster, 197-218.

EVANS, K./NIEMEYER, B. (Hrsg.) (2004): Engage to learn. Dordrecht.

KUTSCHA, G. (1989): Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 12, 762-775.

OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, TH./VOGEL, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen.

PETZOLD, H.-J. (Hrsg.) (1976): Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform – Schulmisere – Jugendarbeitslosigkeit. Weinheim, Basel.

PETZOLD, H.-J. (1976): Staatliche Hilfsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche. In: PETZOLD, H.-J. (Hrsg.): Jugend ohne Berufsperspektive. Weinheim, Basel, 177-179.

PETZOLD, H.-J./SCHLEGEL, W. (1983): Qual ohne Wahl. Jugend zwischen Schule und Beruf. Frankfurt.

SCHÜTZE, F. (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, 1997², 183-275.

STICHWEH, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, 49-69.

ZIELKE, D./LEMKE, E./POPP, J. (1988): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 94, Berlin, Bonn.

ULRICH WITTWER & WOLFGANG SEYD (Berufsförderungswerk Hamburg, Universität Hamburg)

Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe am Arbeitsleben. Memorandum aus der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke

2003 war das „Europäische Jahr der behinderten Menschen“. Es war erfolgreich – wie übrigens alle „Europäischen Jahre für ...“. 182 Projekte wurden mit insgesamt 3,35 Mio. € gefördert, wie der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung, Franz THÖNNES, am 18.2.04 auf der Auswertungsveranstaltung in Berlin zu berichten wusste (zit. in: BAR-Information Nr. 1/2004 v. 23.02.04, 7). In weit mehr als 1.000 Veranstaltungen sind die Rechte behinderter Menschen beschworen und die Erfolge auf dem Gebiet der Gesetzgebung mit dem Erlass des SGB IX und des Gleichstellungsgesetzes herausgestellt worden. Aber diese Erfolgsfeststellungen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor nahezu 200.000 Menschen mit einer anerkannten Schwerbehinderung arbeitslos sind, die Beschäftigungsquote schwerbehinderter Menschen mit 3,7 % von der gesetzlichen 5 %-Norm weit entfernt ist und sich immer weiter entfernt. Auch behinderten Absolventen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen fällt es zunehmend schwerer, den Einstieg oder Wiedereinstieg in eine geregelte Beschäftigung zu finden.

Die finanzielle Situation der Rehabilitationsträger ist hinlänglich bekannt: Alle großen Trägergruppen, die Bundesagentur für Arbeit ebenso wie die Renten- und Unfallversicherungen, sind zu äußerster Haushaltsdisziplin aufgerufen. Ihre Mittelvergabe wird scharfen Auslesekriterien unterzogen. So steht die Situation behinderter Menschen hinsichtlich ihrer Teilhabe am Arbeitsleben nach Auffassung der Aktion Psychisch Kranker mittlerweile in krassem Widerspruch zu den gesetzlichen Möglichkeiten, die den Leistungsberechtigten eingeräumt worden sind (APK 2004): Nur noch ein Drittel aller psychisch behinderten Menschen geht einer geregelten Arbeit nach, die meisten in einer Werkstatt für behinderte Menschen, gerade jeder zehnte in einem Wirtschaftsbetrieb.

Es ist also zu befürchten, dass unter den Sparzwängen der Sozialversicherungsträger behinderten Menschen nicht mehr die ihnen nach den gesetzlichen Bestimmungen zustehenden Leistungen gewährt werden, weil finanzielle Erwägungen bei der Bewilligung von im Einzelfall notwendigen Entscheidungen den Ausschlag geben. Bedroht sind davon natürlich auch die Leistungserbringer wie die Berufsförderungs- und Berufsbildungswerke, die als Spezialeinrichtungen Leistungen anbieten, die in den Rechtsrahmen des SGB IX eingebettet sind und deren Qualitätsstandards auf Grund des radikalen Sparkurses der Rehabilitationsträger ausgehöhlt zu werden drohen.

In der Tat deutet vieles darauf hin, dass man sich ernsthaft Sorgen um die Chancen und Perspektiven behinderter Menschen in der Bundesrepublik Deutschland machen muss. Der größte Teil der betroffenen Menschen hat aber kaum Gelegenheit, seine Nöte und Ängste Po-

litikern und anderen gesellschaftlichen Entscheidungsträgern zu Gehör zu bringen. Deshalb fühlen sich die Arbeitsgemeinschaften der Leistungserbringer aufgerufen,

- die Ansprüche der Leistungsberechtigten an das gegliederte und entfaltete System beruflicher Rehabilitation stellvertretend in aller Deutlichkeit zu benennen und einzufordern,
- die Situation behinderter Menschen hinsichtlich der faktischen Umsetzung ihres Teilhabeanspruchs aus dem Blickwinkel der Betroffenen klar und deutlich zu umreißen und daran anknüpfend
- Forderungen und Empfehlungen zur künftigen Gestaltung des Systems auf den Tisch zu legen.

1 Die Ansprüche behinderter Menschen auf Teilhabe am Arbeitsleben

Mit dem Neunten Buch des Sozialgesetzbuches wurde nach Ansicht aller Fachleute und Vertreter von Betroffenen ein „Meilenstein“ an den Weg gestellt (MEHRHOFF/LASCHET 2003, WITWER 2003, HAINES 2004). Es wurde mit den Stimmen aller großen Parteien im Bundestag verabschiedet und trat zum 1.7.2001 in Kraft.

Das SGB IX hat einen Paradigmenwechsel eingeleitet. Es ist getragen von einem grundlegend „neuen“ Verständnis der Rechte und Ansprüche behinderter Menschen: Sie sind nicht mehr Objekt, sondern Subjekt der Anspruchsgewährung; sie sind in Entscheidungen einzubeziehen: „Nichts über uns ohne uns“ lautete konsequenterweise das deutsche Motto für das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen.

Das zentrale Ziel des Gesetzes ist, behinderten Menschen möglichst auf Dauer Teilhabe im Arbeitsleben und am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen und zu sichern. Weitere (Sub-)Ziele richten sich darauf,

- die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung behinderter Menschen zu erhöhen,
- den behinderten Menschen ein Wunsch- und Wahlrecht bei den ihnen zustehenden Leistungen zu gewähren,
- die besonderen Bedürfnisse der behinderten Menschen, vor allem der Frauen und Kinder sowie der psychisch behinderten und der hörbehinderten Menschen, zu berücksichtigen,
- die Arbeitsgemeinschaften und Spitzenverbände der behinderten Menschen an der politischen Entscheidungsfindung maßgeblich zu beteiligen.

2 Die Situation hinsichtlich der faktischen Umsetzung des Rechtes behinderter Menschen auf Teilhabe am Arbeitsleben

2.1 Die Einleitung von Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation

Es ist unstrittig, dass am Beginn einer Rehabilitationsmaßnahme die sorgfältige Abklärung stehen muss, welche Leistungsvoraussetzungen der Teilnehmer mitbringt, welche Neigungen

und Interessen er hat und welche Möglichkeiten daraus für seine berufliche Integration in den Arbeitsmarkt erwachsen. Diese Eignungsdiagnostik ist prinzipiell Aufgabe der Rehabilitationsträger, die sich allerdings in den vergangenen Jahren bei dieser Abklärung des Sachverstandes der Leistungserbringer in starkem Maße bedient haben (SEYD/HALLWACHS/ ICKERT 1986; WOLF 1996). Diese wiederum haben ihr Know-how in Richtung auf das Spezialangebot „Reha Assessment“ geschärft (PECHTOLD et al. 2003).

Mittlerweile ist allerdings zu registrieren, dass eine sorgfältige Eignungsdiagnostik nicht mehr in der gewohnten Weise und Qualität vorgenommen wird, weil diese zusätzliche Kosten zur anschließenden Umschulungs- oder Trainingsmaßnahme verursacht. Allein in diesem Leistungssegment gingen die Anmeldungen für Maßnahmen der Berufsfindung und Arbeitserprobung im Jahre 2003 um 50 % zurück. Auch werden beantragte und eigentlich notwendige Vorbereitungslehrgänge nicht mehr bewilligt, weil dadurch ebenfalls Kosten gespart werden. Auch hier sind die Fallzahlen um 40 % zurückgegangen. Bedenklich ist das vor allem deshalb, weil nach aller Erfahrung eine unzureichende Eignungsabklärung und nicht ausreichende Vorbereitung Abbrüche vermehren und dadurch unnötige Kosten entstehen lassen.

2.2 Der Stellenwert der beruflichen Rehabilitation

Die Grundhaltung der Bundesagentur für Arbeit weicht von ihrer in den Jahren seit dem Aktionsprogramm Berufliche Rehabilitation (1970) eingenommenen Position erheblich ab. So ist die Eingliederung schwerbehinderter Menschen nicht – wie in all den Vorjahren – als geschäftspolitischer Schwerpunkt für 2004 formuliert worden. Im Organigramm der Zentrale der Bundesagentur für Arbeit kommt Rehabilitation überhaupt nicht mehr vor, sondern ist eingebunden in Aufgabenbereiche wie „Produkte und Programme, operative Steuerung usw.“. Sprache ist verräterisch...

In einer Vorlage für den Verwaltungsrat der BA wird zwar herausgestrichen, dass mit Haushaltsmitteln in Höhe von 3,3 Mrd. € für das Jahr 2004 bei einer Steigerung um rund 300 Mio. € ein neuer Höchststand erreicht wurde, gleichzeitig wird aber festgestellt, dass die Teilnehmerzahl nunmehr auf dem erreichten Stand eingefroren und Rehabilitationseinrichtungen institutionelle Förderung nicht mehr gewährt wird. Auch hier wird wieder hervorgehoben, wie wichtig die Kriterien der Effizienz und Effektivität seien, und dass man es sich nicht erlauben könne, Mittel in Maßnahmen zu investieren, die sich nicht durch Rückzahlungen in Form von Sozialversicherungsbeiträgen amortisierten.

Zweifellos beeinflusst die Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt den Stellenwert der beruflichen Rehabilitation bei den Rehabilitationsträgern. Ist der Arbeitsmarkt aufnahmefähig für Absolventen teurer außerbetrieblicher Bildungsmaßnahmen, schlägt sich der finanzielle Aufwand leichter in erfolgreichen Eingliederungen nieder und rechtfertigt aus wirtschaftlicher Perspektive die Bewilligung entsprechender Leistungen. Ist der Ausbildungsmarkt wie derzeit von einem Nachfrageüberhang geprägt, drängen mehr Interessenten in die außerbetriebliche Ausbildung. Das treibt die Kosten in die Höhe, das senkt die Erfolgsaus-

sichten der Teilnehmer und ruft Kritiker auf den Plan, die auf die Zweck-Mittel-Relation verweisen und nach preiswerteren Leistungsangeboten rufen.

2.3 Qualifizierung behinderter Menschen

Die Bundesagentur für Arbeit verweigert zunehmend eine umfassende Qualifizierung (z. B. eine 24 Monate währende Umschulung), weil sie der Auffassung ist, dass durch Kurzzeitmaßnahmen ebenfalls (und zwar sehr schnell) eine Eingliederung auf freie Arbeitsplätze erreicht werden kann. Dies wird mit dem furchtbaren, weil menschenunwürdigen Wort von der „passgenauen Qualifizierung“ zum Ausdruck gebracht. Im Nichtbehindertenbereich hat diese Praxis bereits zum Zusammenbruch unzähliger Einrichtungen und damit zur Verödung der Weiterbildungslandschaft geführt. Von den ehemals über 500.000 jährlichen Neueintritten in außerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sind gerade einmal 120.000 übrig geblieben. Auch im Bereich der beruflichen Rehabilitation greift zunehmend die Sichtweise, dass nur bewilligt werden darf, was sich in Heller und Pfennig rechnet.

Diese Entwicklung ist aus grundsätzlichen Erwägungen heraus höchst bedenklich:

Die Situation auf dem Arbeitsmarkt verändert sich ständig. Sie kann nur mit geringer prognostischer Validität vorausgesagt werden (DOSTAL/PARMENTIER/SCHADE 1999). Parallel zur Entwicklung zu einer Dienstleistungs- und Beratungsgesellschaft werden Arbeitsplätze für gering Qualifizierte abgebaut und/oder ins Niedriglohn-Ausland verlagert, während mehr und mehr Arbeitsplätze für hochkarätige Fachkräfte eingerichtet und Beratungs- und Managementfunktionen ausgebaut werden (JANSEN 2000; DOSTAL 1999; 2000). Schon im Jahresgutachten 2004 der Wirtschaftsweisen wird darauf hingewiesen, dass ein Fachkräftemangel besteht. Diese Entwicklung wird auch bei der Strukturanalyse der Arbeitslosigkeit deutlich. So war die Arbeitslosenquote von Erwerbspersonen ohne abgeschlossene Berufsausbildung in den letzten Jahren etwa doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote insgesamt, die Arbeitslosigkeit von Personen mit abgeschlossener Ausbildung im dualen System lag um das Dreifache darunter.

Betrachtet man diese Situation auf dem Arbeitsmarkt und die zu erwartende Entwicklung, ist eine Form der Qualifizierung anzustreben, mit der Fachkräftemangel am besten beseitigt wird (DOSTAL 2001). Die Qualifizierung muss so umfassend wie möglich erfolgen, wenn nicht nur eine irgendwie geartete Arbeitsplatz-Ausfüllbefähigung sondern eine echte Beschäftigungsfähigkeit und damit wirkliche Arbeitsmarktkompetenz erreicht werden soll (FISCHER/STEFFENS-DUCH 2000; GAZIER 2001; SEYD 2002). Dabei handelt es sich um eine internationale Einsicht in ein übernationales Phänomen, wie Belege aus anderen Industrieländern beweisen (v.d.HEUVEL 2001; KIERAN 2001; MACKAY et al. 2001; MEAGER 2001; PETERS/ZWINKELS 2001).

Qualifizierung für einen Arbeitsplatz hat den Nachteil, eng an betriebsspezifische Anforderungen gebunden zu sein und so berufliche Flexibilität und Mobilität auf einem größeren Arbeitsmarkt nicht sicherstellen zu können. Flexibilität und Mobilität werden aber mittlerweile

auch von Klein- und Mittelbetrieben gefordert (MODROW-THIEL 1997; STRAKA/ KLEINANN 1997).

2.4 Qualität der Leistungsangebote

Es ist offensichtlich, dass angesichts der Mittelknappheit bei Entscheidungen über notwendige Leistungen zur beruflichen Rehabilitation die Qualität zusehends eine untergeordnete Rolle spielt. Wie hinlänglich bekannt ist, hat Qualität ihren Preis, so dass Menschen, die auf Grund der Art oder Schwere ihrer Behinderung besonderer Hilfen bedürfen, auch eine Qualifizierung in Berufsförderungs- und Berufsbildungswerken erhalten müssen. Allein diese Spezialeinrichtungen können die den behinderten Menschen geschuldete Qualität garantieren. So sind sie seinerzeit konzipiert worden, so wurden sie mit Mitteln der Rehabilitationsträger und des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung, heute für Gesundheit und Soziale Sicherung, ausgestattet, und so ist auch das Qualifikationspotenzial und das Selbstverständnis ihrer Mitarbeiter ausgeprägt.

2.5 Ausschreibungen vor dem Hintergrund der Teilnahme gemeinnütziger Unternehmen

In letzter Zeit werden zunehmend Bildungsmaßnahmen und in gewissem Umfang auch Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation mit der Begründung ausgeschrieben, auch bei diesen Leistungen verlange dies das Vergaberecht. Das aber scheint nach neuester Rechtsauffassung nicht mit dem europäischen Leistungsrecht vereinbar zu sein.

So kommen sowohl FAHLBUSCH (2004) als auch BIERITZ-HADER (2004) in ihren Rechtsgutachten zu der Auffassung, eine Ausschreibung von Leistungen zur beruflichen Förderung behinderter Menschen sei nicht zulässig. Beispielsweise erklärt Fahlbusch in seinem Gutachten „Zur Anwendbarkeit des § 7 Nr. 6 VOL/A bei der Beschaffung sozialer Dienstleistungen“: Die „Beschaffung von Dienstleistungen im Bereich der Sozial-, Kinder- und Jugendhilfe ... kann wegen des vorrangig anzuwendenden Leistungserbringungsrechts regelmäßig nicht im Wege der Vergabe erfolgen“. Deutlicher kann man es nicht sagen.

2.6 Institutionelle Förderung

Die Bundesagentur für Arbeit lehnt seit 2003 die institutionelle Förderung von Berufsbildungswerken und Berufsförderungswerken ab. Sie begründet ihre Haltung damit, dass der Aufbau des Netzes an Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken abgeschlossen und daher die weitere Förderung weder nötig noch nach den gesetzlichen Bestimmungen zulässig sei. Diese Auffassung widerspricht sowohl § 19 SGB IX als auch § 248 SGB III, da dort ausdrücklich eine Förderung nicht nur für den Aufbau, sondern auch für die *Erweiterung* und die *Ausstattung* vorgesehen ist.

2.7 Kostensätze der Berufsförderungswerke

Die Geschäftspolitik und Strategie der Bundesagentur für Arbeit zielt bei der Anerkennung von Vergütungen für Leistungen der Berufsförderungswerke offenbar auf ein zentrales Preisdiktat. Mittelfristig möchte sie nur noch solche Kostensätze anerkennen, die sich an einem Mittelwert orientieren, der sich aus den Kosten aller Einrichtungen errechnet, jedoch Besonderheiten einzelner Einrichtungen nicht berücksichtigt und einheitliche Qualitätsstandards nicht zugrunde legt. Genau dies ist aber in § 21 SGB IX gefordert: Rehabilitationsträger und Leistungserbringer sollen sich über gemeinsame Qualitätsstandards verständigen. Obwohl nun seit einem Jahr eine „Gemeinsame Empfehlung der Rehabilitationsträger zur Qualitätssicherung“ vorliegt – in Kraft getreten ist sie zum 1.7.2003 –, ist das bislang nicht erfolgt.

Langfristig wird angestrebt, überhaupt keine Kostensatz-Verhandlungen mehr zu führen, sondern wie im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung einheitliche Durchschnittspreise vorzugeben oder Leistungen öffentlich auszuschreiben. Die Kostengrundsätze, nach denen jahrzehntelang verfahren worden war, sind seinerzeit zum Ende 1998 gekündigt worden, um den Einrichtungen mehr Spielräume bei der Optimierung ihres Leistungsangebotes zu gewähren und zugleich ihre Kostendisziplin herauszufordern. Die Einrichtungen sollten – Wirtschaftsunternehmen gleich – ihre Kosten nach Maßstäben der Leistungsqualität unter Beachtung der Maximen von Wirtschaftlichkeit und sparsamer Haushaltsführung ermitteln und in Verhandlungen mit den Rehabilitationsträgern festlegen. Der nunmehr eingeschlagene Kurs zentralverwaltungsorientierten Vorgehens bricht mit dem Bekenntnis zur prozessoptimalen Leistungserbringung in der Verantwortung derer, die in der Arbeit mit den Leistungsberechtigten jenen Sachverstand ausgeprägt haben, der einer zentralen Vorgabeinstitution nun einmal von der Sache her ermangeln muss. Er setzt die Einrichtungen in den Stand abhängiger Dienststellen zurück und nimmt ihnen und ihren Belegschaften den notwendigen Entfaltungs- und Gestaltungsspielraum im Interesse der behinderten Teilnehmer. Dies stellt letztlich einen eklatanten Bruch des Verfassungsgebotes aus Art. 3 GG dar, demzufolge niemand wegen einer Behinderung benachteiligt werden darf.

Man kommt nicht umhin festzustellen: Die im SGB IX proklamierten politischen Ziele beruflicher Rehabilitation werden durch das konkrete Handeln der Bundesagentur für Arbeit konterkariert, weniger vor Ort, in den Arbeitsagenturen, als vielmehr in der Zentrale und den Regionaldirektionen (so lange es sie noch gibt). Nicht die im Gesetz genannten Ziele, kompatibel mit dem Geist des SGB IX, werden den Entscheidungen über individuelle und institutionelle Förderung zu Grunde gelegt. Es sind ausschließlich finanzielle Erwägungen und so genannte Sachzwänge, die das Handeln – und leider meist auch das Denken – der Verantwortlichen bestimmen. Im Vordergrund steht nicht (mehr) der Mensch und seine individuellen Bedürfnisse, sondern der Preis. Entscheidend ist nicht die langfristige Integration, sondern der schnelle Eingliederungserfolg, so vorübergehend auch immer er sein mag.

3 Forderungen und Empfehlungen zur künftigen Gestaltung des Systems beruflicher Rehabilitation

Anders als von der Bundesagentur für Arbeit zunehmend praktiziert ist also, wenn dies im Einzelfall möglich ist, eine umfassende Qualifizierung in Form einer Vollausbildung kurzfristigen Anpassungsmaßnahmen vorzuziehen. Nur diese gewährleistet Beschäftigungsfähigkeit und sichert damit am ehesten eine dauerhafte Eingliederung, auch mit der Perspektive weiterer beruflicher Entwicklung.

Die Betrachtung des Einzelfalles schließt selbstverständlich ein, dass auch Angebote ohne einen anerkannten Abschluss die richtigen Maßnahmen sein können. Dies kann vor allem bei älteren, aber auch bei jenen Menschen sinnvoll sein, die intellektuell einer Vollausbildung nicht gewachsen sind. Auch mag Menschen, die in ihrem Berufsfeld weiterhin tätig sein können, mit einem individuell angepassten Bildungsmodul am besten geholfen sein.

Wenn aber ein behinderter Mensch auf Grund der Auswirkungen seiner Behinderung in seinem bisherigen Beruf und seinem bisherigen Umfeld nicht mehr einsetzbar ist, muss ihm eine Qualifizierung für einen neuen Beruf gewährt werden. Schließlich hat er für diesen Fall in seine Arbeitslosen- und Rentenversicherung eingezahlt, verbunden mit dem Anspruch, im Fall des Falles eine bestmögliche Chance auf eine Rückkehr ins Arbeitsleben zu erhalten – und nicht eine im Interesse des Rehabilitationsträgers möglichst kostengünstige. Ohne eine neue umfassende Qualifizierung gilt der Betroffene auf dem Arbeitsmarkt als Ungelernter mit den geschilderten Eingliederungsproblemen. Zusätzlich müssen behinderte Menschen, um ihren durch die Behinderung vorhandenen Wettbewerbsnachteil ausgleichen zu können, durch eine möglichst gute Qualifizierung in besonderer Weise für den Arbeitgeber interessant sein.

Gefordert werden muss daher die Vereinbarung von Qualitätsstandards, mit denen behinderten Menschen der besondere Förderbedarf gewährleistet wird. Diese Standards der Struktur- und Prozessqualität müssen sich an einer optimalen Ergebnisqualität ausrichten und nicht an einem Niedrigpreis-Niveau. Nur so können die Forderungen aus den §§ 20 f. und 35 SGB IX eingelöst werden.

Inzwischen dürfte gutachterlich eindeutig geklärt sein, dass Rehabilitationsleistungen nicht dem Vergaberecht gemäß § 7 Nr. 6 VOL/A unterliegen. Eine öffentliche Ausschreibung von Leistungen zur beruflichen Rehabilitation ist also ungesetzlich. Denn Rehabilitationsleistungen sind Teil der Leistungen, die im Rahmen der Gesundheitsvorsorge erbracht werden, und die Leistungserbringer stehen zum Leistungsträger nach dem Inkrafttreten des SGB IX in einem öffentlich-rechtlichen Vertragsverhältnis. Noch einmal in aller Deutlichkeit: Auf derartige Konstellationen ist das Vergaberecht nicht anwendbar.

Ausschreibungen sind auch aus der Sache heraus schädlich, würden sie doch regionale Strukturen zerstören und überregionale Leistungsanbieter zu Lasten ortsansässiger regionaler Konkurrenten bevorzugen. Letztendlich besteht dann die Gefahr, dass wenige überregionale Anbieter den Markt unter sich aufteilen. Dies liefe dem Prinzip wohnortnaher Versorgung strikt zuwider. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bereits in der Stromwirtschaft. Besonders be-

denklich ist aber, dass nach einem Urteil des Oberlandesgerichts Düsseldorf gemeinnützige Unternehmen sich an Ausschreibungen überhaupt nicht beteiligen dürfen, weil sie steuerbegünstigt sind. Diese Rechtslage zerstört, wenn man nicht grundsätzlich von Ausschreibungen absieht, die gesamte gemeinnützige Trägerstruktur.

Besonders bedenklich wäre allerdings, wenn auch Ausschreibungen für Leistungen, die bisher ausschließlich in Rehabilitationseinrichtungen durchgeführt werden, weil sie für besonders betroffene Menschen gedacht sind, nach den Grundsätzen des deutschen Vergaberechts bundesweit öffentlich ausgeschrieben werden würden. Eine derartige Verfahrensweise verstieße gegen § 35 des SGB IX. Diese Bestimmung stellt klar, dass Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben durch Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und vergleichbare Einrichtungen ausgeführt werden, soweit Art oder Schwere der Behinderung oder die Sicherung des Erfolges der Rehabilitation die besonderen Hilfen dieser Einrichtungen erforderlich machen. Eine Ausschreibung würde also bedeuten, dass Berufsförderungswerke und gleichartige Einrichtungen sich um eine Leistung bewerben müssten, die bei ihnen selbst durchgeführt wird. Folgt man dem Oberlandesgericht Düsseldorf, dürften sich Berufsförderungswerke und Berufsbildungswerke auf eine solche Ausschreibung allerdings nicht einmal bewerben und wären von der Leistungsgewährung ausgeschlossen, obwohl sie im Gesetz ausdrücklich erwähnt werden. Hier ist auch der Situation Rechnung zu tragen, dass Berufsförderungswerke und Berufsbildungswerke nach wie vor als feste und unverzichtbare Bestandteile des Rehabilitationssystems in Deutschland gewollt sind. § 19 SGB IX überträgt den Rehabilitationsträgern ausdrücklich die Verantwortung für eine ausreichende Zahl, Struktur und Qualität solcher Einrichtungen.

Unbestritten ist, dass das Netz der Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation abgeschlossen und der Bau neuer Einrichtungen wegen der schon bestehenden Versorgungsdichte nicht notwendig ist. Gleichwohl besteht bei vielen Einrichtungen sowohl Instandhaltungs- als auch Erneuerungsbedarf, und das in beachtlichem finanziellen Ausmaß. Selbstverständlich muss sich eine institutionelle Förderung immer auf genau beschriebene Ausnahmefälle beschränken, aber auf sie zu verzichten, würde die Substanz der Einrichtungen gefährden und ihre Leistungs- und damit Konkurrenzfähigkeit auf Dauer beeinträchtigen. Dies kann nicht im Sinne der betroffenen Menschen sein, die ein Recht auf eine angemessene Ausstattung und einen hochwertigen baulichen Zustand besitzen. Der Zusammenhang zwischen Struktur- und Prozessqualität hinsichtlich der Abhängigkeit der didaktischen Arbeit von den räumlichen und apparativen Entfaltungsmöglichkeiten ist hinlänglich bekannt.

Die Bundesagentur für Arbeit sollte ihre Strukturverantwortung wieder wahrnehmen und die ja ohnehin im Kontext des Gesamthaushaltes recht bescheidenen Mittel für die institutionelle Förderung wieder bereitstellen. Schließlich blockiert sie unseligerweise auch noch die von anderen Rehabilitationsträgern vorgesehenen und in Aussicht gestellten Finanzmittel bei den üblichen Ko-Finanzierungen und schädigt so auch die Interessen der anderen Rehabilitationsträger. Im Übrigen könnte die Bundesagentur für Arbeit sich auf die Vergabe jener Mittel beschränken, die aus bisher gewährten Darlehen zurückfließen. Dies würde zugleich ihren Haushalt entlasten.

Es lässt sich eine bedauerliche Tendenz beobachten, überall dort, wo finanzielle Mittel für soziale Leistungen eingesetzt werden, den eigentlichen Sinn des Mitteleinsatzes in der Diskussion zu vernachlässigen und die Zweckmäßigkeit der Mittelvergabe einzig aus dem Blickwinkel der Effizienz und Effektivität zu betrachten. So warnt beispielsweise der Milliardär und Philanthrop George SOROS eindringlich davor, kapitalistische Maßstäbe zur Bewertung sozialer Leistungen heranzuziehen und den Marktmechanismus für ein Allheilmittel zum Bewirken effizienter Leistungen zu halten, denn „Märkte sind darauf ausgerichtet, den ungehinderten Austausch von Gütern und Dienstleistungen zwischen freiwilligen Marktteilnehmern zu erleichtern. Doch aus eigener Kraft sind sie nicht in der Lage, kollektive Bedürfnisse wie die Sicherung von Recht und Ordnung oder die Aufrechterhaltung des Marktmechanismus zu erfüllen, und auch soziale Gerechtigkeit können sie nicht gewährleisten. Solche öffentlichen Güter lassen sich nur durch politische Entscheidungen bereitstellen.“ (SOROS 2003, 17). Zwei Seiten weiter formuliert er noch pointierter – und durchaus in unserem Sinne: „Dem Eindringen von Marktwerten in Bereiche, in denen sie eigentlich nichts zu suchen haben, muss ein Riegel vorgeschoben werden.“ (ebenda, 19). So ist es.

Literatur:

APK (2004): Aktion Psychisch Kranke e.V. (Hrsg.): Individuelle Wege ins Arbeitsleben. Abschlussbericht zum Projekt „Bestandsaufnahme zur Rehabilitation psychisch Kranker“. Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung. Projektleitung: PÖRKSEN, N.; Redaktion: BRILL, K.-E., Bonn.

BAR-Information Nr. 1/2004 vom 23. Februar 2004: Teilhabe gestalten – Konsequenzen aus dem EJMB 2003, 7-10.

BIERITZ-HADER, R. (2004): Gutachten zur Zulässigkeit öffentlicher Ausschreibungen im Bereich der beruflichen Rehabilitation behinderter Jugendlicher. Emden.

DOSTAL, W. (1999): Zukünftige Anforderungen des Arbeitsmarktes. In: Bundesversicherungsanstalt für Angestellte (Hrsg.): Rehabilitation 1999 – Fachtagung zur beruflichen Rehabilitation der BfA. Berlin 1. und 2. Juni 1999, Berlin, 30-41.

DOSTAL, W. (2000): Demografie und Arbeitsmarkt 2010. Perspektiven einer dynamischen Erwerbsgesellschaft. Langfassung eines Vortrags auf der Auftakttagung Moderne Arbeit – Alternde Belegschaften – Betriebliche Personalpolitik in Bonn am 28. Juni 2000. Manuskript Nürnberg 18.07.2000.

DOSTAL, W. (2001): Dauerhafte Wiedereingliederung durch Qualifizierung. Hintergrundpapier zu einem Referat im BFW Hamburg am 9. Mai 2001, Manuskript Nürnberg 26.4.2001.

DOSTAL, W./PARMENTIER, K./SCHADE, H.-J. (1999): Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Berufsforschung im IAB – eine Bestandsaufnahme. In: MittAB 32 (1999) 1, 41-60.

FAHLBUSCH, J.I. (2004): Zur Anwendbarkeit des § 7 Nr. 6 VOL/A bei der Beschaffung sozialer Dienstleistungen. Gutachten 06/04 vom 10.2.2004 (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge).

FISCHER, H./STEFFENS-DUCH, K. (2000): Employability – Beschäftigungsfähigkeit sichern. In: SCHWUCHOW, K. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000, Neuwied/Kriftel.

GAZIER, B. (2001): Beschäftigungsfähigkeit: Ein komplexer Begriff. In: WEINERT, P./ BAUKENS, M./BOLLÉROT, P./PINESCHI-GAPENNE, M./WALWEI, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern, 19-46.

HAINES, H. (2004): Ausblick. In: MEHRHOFF, F. (Hrsg.): Disability Management. Strategien zur Integration von behinderten Menschen in das Arbeitsleben. Ein Kursbuch für Unternehmer, Behinderte, Versicherer und Leistungserbringer. Stuttgart, 111-114.

HEUVEL, K. v.d. (2001): Die Arbeitslosigkeitsfallen in Belgien. In: WEINERT, P./BAUKENS, M./BOLLÉROT, P./PINESCHI-GAPENNE, M./WALWEI, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern, 206-217.

JANSEN, R. (2000): Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze – Ergebnisse aus der BiBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikation. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 2, 5-10.

KIERAN, T. (2001): Back to Work. Allowance in Irland. In: WEINERT, P./BAUKENS, M./BOLLÉROT, P./PINESCHI-GAPENNE, M./WALWEI, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern, 218-230.

MCKAY, R./FOTYGA, A./SUMNÝ, J./BELKACEM, M.A. (2001): Die Situation in Ländern außerhalb der Europäischen Union. In: WEINERT, P./BAUKENS, M./BOLLÉROT, P./PINESCHI-GAPENNE, M./WALWEI, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern, 231-344.

MEAGER, N. (2001): New Deal im Vereinigten Königreich. In: WEINERT, P./BAUKENS, M./BOLLÉROT, P./PINESCHI-GAPENNE, M./WALWEI, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern, 167-188.

MEHRHOFF, F./LASCHET, U. (Hrsg.) (2003): SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Kommentar. Münster.

MODROW-THIEL, B. (1997): Personal- und Organisationsentwicklung als Voraussetzung für Lernfähigkeit von Organisationen und ihren Netzwerken. In: GÖRS, D./ILLER, C. (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Bremen, 154-192.

PECHTOLD, N./WALLRABENSTEIN, H./WEBER, A./WICHER, K. (2003): Assessment – Voraussetzung für erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsleben. Hamburg.

PETERS, M./ZWINKELS, W. (2001): Flexcurity in den Niederlanden. In: WEINERT, P./BAUKENS, M./BOLLÉROT, P./PINESCHI-GAPENNE, M./WALWEI, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern, 189-205.

SEYD, W. (2002): „Beschäftigungsfähigkeit“ als zentrale Kategorie beruflicher Prävention und Rehabilitation. Vortrag auf der Fachtagung „Beschäftigungsfähigkeit fördern“ des Instituts für Qualität und Prävention in der beruflichen Rehabilitation – IQPR – der Sporthochschule Köln am 18.06.2002 – veröffentlicht im Tagungsbericht auf der Website des IQPR.

SEYD, W. (2003): BAR verabschiedet Rahmenempfehlung zur Qualitätssicherung. In: Die Rehabilitation 3/2003.

SEYD, W. (2003): Didaktische Innovationen in der beruflichen Rehabilitation im Spannungsfeld individueller Rechtsansprüche und kollektiver Sparzwänge. Textfassung eines am 3.4.03 an der Rheinisch-Westfälischen Hochschule (RWTH) Aachen gehaltenen Vortrages. Eingereicht zur Veröffentlichung in „Berufliche Rehabilitation“.

SEYD, W. (2003): Neuorientierung der beruflichen Rehabilitation Erwachsener. In: GRAMLINGER, F./BÜCHTER, K./TRAMM, T./SEYD, W. (Hrsg.): Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag. Hamburg.
http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/profil1/seyd_profil1.html (rev. 03.06.2004)

SEYD, W./BRAND, W. unter Mitarbeit von ARETZ, H.; DIETTRICH, U.; KELLER, A.; LÖNNE, F.; MEINASS-TAUSENDPFUND, S.; MÜTING, I.; WARNKE, M. und EGGERER, R. (2002): Ganzheitliche Rehabilitation in Berufsförderungswerken. Abschlussbericht über das Transferprojekt. Hamburg.

SEYD, W./BRAND, W./ARETZ, H./LÖNNE, F./MEINASS-TAUSENDPFUND, S./MENTZ, M./NAUST-LÜHR, A. (2000): Ganzheitlich rehabilitieren, Lernsituationen handlungsorientiert gestalten. Der Abschlussbericht über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „**g**anzheitliche **b**erufliche **R**ehabilitation **E**rwachsener – handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen in Berufsförderungswerken (gbRE)“, durchgeführt von der Universität Hamburg im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke. Hamburg.

SEYD, W./HALLWACHS, H./ICKERT, F.-D. (1986): Untersuchung über die Wirksamkeit vorbereitender Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation, Forschungsbericht Nr. 134, Reihe Sozialforschung, hrsg. vom BMA, Bonn.

SOROS, G. (2003): Der Globalisierungsreport. Weltwirtschaft auf dem Prüfstand. Reinbek bei Hamburg.

STRAKA, G.A./KLEINMANN, M. (1997): Selbstlernbereitschaft und Arbeitsplatzbedingungen am Beispiel eines mittleren Unternehmens des Textileinzelhandels. In: GÖRS, D./ILLER, C. (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Bremen, 252-264.

WITTWER, U. (2001): Wohnortnahe Rehabilitation erwachsener Menschen mit Behinderungen. In: Berufliche Rehabilitation 15 (2001) 1, 60-69.

WITTWER, U. (2003): Die Einlösung der SGB IX-Forderungen durch die Berufsförderungswerke. In: GRAMLINGER, F./BÜCHTER, K./TRAMM, T./SEYD, W. (Hrsg.): Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag. Hamburg.
http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/profil1/wittwer_profil1.html (rev. 02.06.2004)

WOLF, B. (1996): Startklar für das Jahr 2000. Die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke hat ihre Konzeption grundlegend überarbeitet. In: Informationen Beruf und Vermittlung (ibv) Nr. 19 vom 8.5.96, 1083-1092.

WOLFGANG SEYD (Universität Hamburg)

Betriebliche Rehabilitation – Ergänzung oder Ersatz außerbetrieblicher Rehabilitation?

Aus der Diskussion um die Situation und die Perspektive beruflicher Rehabilitation behinderter Jugendlicher ragen derzeit sechs Themen heraus:

1. die *Strukturverantwortung der Bundesagentur für Arbeit*, sowohl von der Sache als auch von deren Ausgestaltung her (in einem Bericht für den Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit vom 1.4.04 finden sich zwar ein eindeutiges Bekenntnis, aber auch eine Fülle von Einschränkungen, betreffend die Teilnehmerzahl, Ergebnisqualität und die Abschaffung institutioneller Förderung),
2. die Betonung der *Wohnortnähe* als wichtige Rahmenbedingung erfolgreicher Rehabilitation und Integration (vgl. dazu das entsprechende Themenheft 1 der Zeitschrift „Berufliche Rehabilitation“ aus dem Jg. 2001, u.a. SEYD 2001),
3. die künftige Gestaltung der *„Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen“* (siehe hierzu das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit vom November 2003),
4. die Sicherung der Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität bei den Leistungserbringern durch *Qualitätsstandards* (die Rehabilitationsträger und Leistungserbringer gem. § 20 und § 35 SGB IX vereinbaren müssen),
5. die Einschaltung einer Steuerungsperson, bezeichnet als „Bildungsbegleiter“ oder *„Case manager“* (GÖBEL 1999; MEHRHOFF 2004; WENDT 2001; BAR 2003; SEYD/ BRAND 2004), und schließlich
6. die Flexibilisierung des Leistungsangebotes durch *betriebliche, betriebsnahe oder betriebsförmige Bildungsmaßnahmen* (siehe dazu den entsprechenden Forschungsbericht des Instituts für empirische Sozialforschung – IfeS –; vgl. FAßMANN et al. 2003).

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das Thema Nr. 6.

1 Warum ist das Thema heute so populär?

Es mögen wohl fünf Hoffnungen sein, die vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung als fachlich zuständigem Ministerium und der Bundesagentur für Arbeit als Hauptkostenträger auf betriebliche Rehabilitation gerichtet werden und damit das große Interesse an einem Voranbringen in quantitativer wie qualitativer Hinsicht begründen:

- Es werden *didaktische Vorteile* „authentischer“ betrieblicher Ausbildung gegenüber oft als „künstlich“ eingeschätzten Praxisausbildungsplätzen konstatiert.
- Es wird eine *höhere Teilhabequote* nach Abschluss der Ausbildung erwartet.

- Betriebliche Rehabilitation gilt allgemein als mit *geringerem Kosteneinsatz* zu betreibende Alternative zu relativ teuren außerbetrieblichen Maßnahmen.
- Niedrigere Kosten und höhere Integrationsquote machen Rehabilitation *wirtschaftlicher*.
- Eine Verlagerung der Rehabilitandenströme von den Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken ebenso wie den sonstigen Reha-Einrichtungen und sonstigen Bildungsträgern in Betriebe würde *Kapazitäten freiräumen*, die für eine mindestens bis 2008 noch wachsende Population dringend benötigt werden.

2 Wie steht´s derzeit um betriebliche Rehabilitation?

Die Realität sieht erheblich nüchterner aus als es die relativ hochgesteckten Erwartungen nahelegen. Zwar hat die Bundesagentur für Arbeit ihren Haushaltsansatz für das Jahr 2004 gegenüber dem Vorjahr noch einmal erheblich aufgestockt – von rund 3 Mrd. auf 3,3 Mrd. € –, will aber zugleich die Teilnehmerzahl auf rund 100.000 einfrieren. Zugleich wird intern der Druck auf den Reha-Bereich erhöht, wie in der Fort- und Weiterbildung (sogenannter FbW-Bereich) Eingliederungsquoten für Maßnahmen vorzugeben, was sich bekanntlich als ausgesprochen „erfolgreich“ im Sinne einer erheblichen Reduktion von Neueintritten (innerhalb von 3 Jahren von 370.000 auf 120.000 gedrosselt) und damit einer deutlichen Haushaltsentlastung niedergeschlagen hat.

Dass die Betriebe in großem Umfange für die Ausbildung behinderter Jugendlicher zurückgewonnen werden, lässt sich statistisch durch nichts belegen. Vielmehr zeigen die Daten, dass sich Betriebe systematisch aus der Verpflichtung zur Ausbildung eben auch behinderter Jugendlicher zurückgezogen haben. Waren sie im Jahre 1992 noch mit einem Anteil von 28,5 % beteiligt – 22.029 von 77.317 Teilnehmern –, so sind es im Jahre 2002 nur noch 8,9 % = 8.995 von 101.380. Dabei ist der Anteil der Berufsbildungswerke mit 16,0 statt 15,9 % relativ konstant geblieben. Der Strom der ehedem betrieblich Rehabilitierten ist offenbar in Richtung sonstige außerbetriebliche Einrichtungen umgelenkt worden, denn deren Anteil wuchs von 37 % auf 54,2 % (alle Zahlen: FAßMANN et al. 2003, 21 f.).

Auch der Bericht der Bundesregierung zur Lage der schwerbehinderten Menschen in der Bundesrepublik Deutschland vom Juni 2003 zeichnet ein erschütterndes Bild: Ganze 5.500 von 1,1 Mio. Ausbildungsplätzen waren mit schwerbehinderten Jugendlichen besetzt, inzwischen sind es nur noch 4.300, gerade einmal 4 Promille! Es ist wohl nicht von der Hand zu weisen, dass sich viele Betriebe von der Aufgabe, behinderten Jugendlichen eine Ausbildung zu ermöglichen, zurückgezogen haben. Und nichts spricht derzeit für eine Umkehr dieses Trends!

Die Verknappung des Ausbildungsangebotes bei gleichzeitiger Erhöhung der Nachfrage gibt vielfältige Möglichkeiten zu einer verschärften Bewerberauswahl. Das gilt sogar für behinderte Jugendliche. Im Modellversuch RegiNe, der der Erprobung eines Verbundmodells betriebliche – außerbetriebliche Ausbildung gewidmet ist, hat sich gezeigt, dass nur die Leistungsstärkeren eine Chance haben, festgemacht an den Kriterien niedrigeres Lebensalter,

fehlende Verhaltensstörung, geringerer Nutzungsgrad Berufsvorbereitungsmaßnahmen, stabilerer Freundeskreis und förderndes Elternhaus (FAßMANN et al. 2003, 112 ff.). Das ist aber nicht die Population, mit der es Berufsbildungswerke gemeinhin zu tun haben: Jugendliche, die zu den in der PISA-Studie identifizierten sage und schreibe 24 % deutschen Jugendlichen zählen, die nach dem Abschluss der Sekundarstufe I nicht einmal die Voraussetzungen für die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung mitbringen (RAUNER 2003).

Auf der anderen Seite wachsen die Anforderungen an Ausbildung und Ausbildungsbeteiligte ungebrochen. Der Vergleich von Tätigkeiten in der kaufmännischen Verwaltung eines Wirtschaftsbetriebes heute mit der Situation vor 30 Jahren zeigt:

- Die Arbeitsplätze sind allesamt mit Computern ausgestattet, gleich ob sie in der Personalverwaltung, im Rechnungswesen, in der Materialwirtschaft, in den Geschäftszimmern, in der Arbeitsvorbereitung, in Kundendienst oder in der Werkstatt angesiedelt sind; JANSEN (2000, 5) hält die „Dynamik der Verbreitung von programmgesteuerten Arbeitsmitteln (für den) wesentlichen technologischen Faktor des Veränderungsprozesses“. Nach der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 arbeiten „fast zwei von drei Beschäftigten mit programmgesteuerten Maschinen oder Computern“ (ebenda, 7), bald werden es nur noch Arbeitsnischen sein, in denen sich der Computer umgehen lässt.

- Viele Arbeitsvorgänge sind damit „immaterialisiert“ und „entkonkretisiert“: Sie stecken sozusagen „im Rechner“, sind virtuell angelegt und damit nicht mehr sinnlich wahrnehmbar; der Arbeitstakt wird ebenfalls weitgehend „vom Rechner“ bestimmt.

- Die Zwischenzeiten für informelle Kommunikation sind minimiert, die Arbeit ist weitgehend „verdichtet“, Erholungsphasen sind in die Privatsphäre verlagert. 46 % der Befragten in der BIBB/IAB-Untersuchung zu den „Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze“ gaben an, dass in den letzten 2 Jahren „Stress und Arbeitsdruck“ zugenommen hätten, 42 % attestierten gestiegene „fachliche Anforderungen“, 24 % eine erhöhte „körperliche Belastung“ (JANSEN 2000, 9).

Aus dieser Entwicklung folgt, dass Ausbildung nicht mehr neben der „normalen“ Arbeit geleistet werden kann. Für komplexe Ausbildungsanforderungen wurden in den zurückliegenden Jahrzehnten Korridore geschaffen, in denen sie in Projekt- und Seminarform befriedigt werden können. Schon in den 60er Jahren wurde Ausbildung als „Kostenfaktor“ entdeckt, dem Erträge gegenübergestellt werden müssen, um ihn aus der Sicht des einzelnen Ausbildungsbetriebes „rentabel“ bleiben zu lassen (WALDEN/HERGET 2002; BEICHT/WALDEN 2002). Setzt man die Erträge von den mit Auszubildenden erzielten Einkünften ab, so ergibt sich eine Nettobelastung in Höhe von 10.486 € (1991) bzw. 10.359 € (2000) (Handwerk: Nettokosten 6.315 € in 1991 und 8.008 in 2000). Die Botschaft lautet: Ausbildung kostet mehr als sie bringt, jedenfalls in der unternehmensbezogenen kurzfristigen Betrachtung (BEICHT/WALDEN 2002, 42 f).

Heute wird nicht einmal in 30 % der Betriebe noch ausgebildet. Das ist keine Folge mangelnder Bereitschaft, sondern nüchterner Kalkulation. Viele Betriebe können sich Ausbildung

nicht mehr leisten. Leider trifft das ganz besonders benachteiligte und behinderte Jugendliche. HORSTKOTTE-PAUSCH/STAHMER (2000, 42): „Allein sind die Handwerksbetriebe mit der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher allerdings in der Regel überfordert. Der Auftragsdruck lässt kaum Zeit, sich neben der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten an die Auszubildenden auch noch um individuelle Lernschwierigkeiten oder persönliche Probleme der Jugendlichen zu kümmern."

Um es klar zu sagen: Einen quantitativ erheblichen Entlastungseffekt für die Sozialkassen oder die zuständigen Leistungserbringer wird man jedenfalls in absehbarer Zeit keineswegs erwarten dürfen. Das ändert nichts daran, dass es in Einzelfällen sinnvoll ist, eine betriebliche Rehabilitation einer außerbetrieblichen vorzuziehen und dass es im Allgemeinen aus vielerlei Gründen sinnvoll und geboten ist, die außerbetriebliche Ausbildung in Richtung auf größere Betriebsnähe oder stärkere Betriebsförmigkeit weiter zu entwickeln.

3 Was spricht für betriebliche, was für außerbetriebliche Rehabilitation?

Unabhängig von den Vorgaben der Bundesanstalt lässt sich bei Berufsberatern seit längerem die Tendenz beobachten, Leistungen, die nicht zu einer Integration in ein Arbeitsverhältnis führen, auch nicht mehr zu bewilligen. Die Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt können die Träger der Ausbildung nicht ändern; insoweit sind sie auf ihre Anstrengungen zur Qualifizierung und Integrationsunterstützung der Teilnehmer verwiesen. Dabei haben die es mit einer Schwelle zu tun, die für sie nach allgemeiner Einschätzung noch schwerer zu überwinden ist als von den Absolventen betrieblicher Ausbildung (ZIMMERMANN 2002, 30), die ja sozusagen schon einen Fuß im Unternehmen haben. Aber die Bildungsträger können sich dem Sachzwang nicht entziehen, für ein Ergebnis verantwortlich gemacht zu werden, das sie nur mittelbar beeinflussen können. Sie müssen die Startvorteile betrieblicher Rehabilitation durch besondere Anstrengungen kompensieren.

Und das ist auch eingedenk der technischen und organisatorischen Entwicklungen an den betrieblichen Arbeitsplätzen auf der einen und der starken Teilnehmerselektion auf der anderen Seite eine große Herausforderung. Die folgende Tabelle stellt einmal anhand von vier relevanten Kriterien die Vor- und Nachteile der beiden Grundformen betrieblicher – außerbetrieblicher Ausbildung gegenüber:

Tabelle 1: **Vor- und Nachteile betrieblicher Ausbildung**

	Betriebliche Ausbildung	**Außerbetriebliche Ausbildung**
Kundenkontakt/ Authentizität	Auszubildende sind ernsthaften Aufträgen ausgesetzt, vorausgesetzt, sie werden auch vollständig und verantwortlich einbezogen (HAHNE 2000, 35). Doch oft kann es sich der Betrieb nicht leisten, Qualitätseinbußen hinzunehmen und damit den Kunden	Ist nur bei Fremdaufträgen gegeben. Gefahr des Scheiterns groß, wenn Qualifikation des Auszubildenden noch nicht vorhanden. Ausbilder muss einspringen.

	zu verlieren.	
Systematik/ didaktische Kompetenz	Anforderungen des Ausbildungsrahmenplans und des betrieblichen Leistungsvollzugs müssen aufeinander zugeschnitten werden. Ausbilder wirken meist im „Nebenamt“.	Lernprozesse können störungsfrei und präzise auf Ausbildungsrahmenplan zugeschnitten werden. Ausbilder sind hauptberuflich tätige Fachleute.
Fachtheoretische Durchdringung/ Abstimmung mit Berufsschule	Fällt wegen unterschiedlicher Strukturen und Organisationsformen schwer. Didaktische Parallelität wird selten erreicht.	Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan lassen sich auf der Institutionsebene leichter verzahnen. Persönliche Kontakte zwischen Ausbilder und Lehrern sind leichter herstellbar.
Persönlichkeitsentwicklung	„Bestimmte Arbeitstugenden (Umgang mit Kunden und mit älteren Kollegen, Schnelligkeit, Routine und Praxistricks) können nur in der Realität eines Betriebes erlernt werden“ (HORSTKOTTE-PAUSCH/STAHMER 2000, 42).	Ausbilder und Betreuungspersonal kann behutsam auf Teilnehmer und deren besondere Schwierigkeiten eingehen; aber „nach einer alleinigen Ausbildung in einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte wäre der Jugendliche in der freien Wirtschaft gar nicht einsetzbar.“ (Einschätzung eines Handwerksmeisters, zit.n. HORSTKOTTE-PAUSCH /STAHMER 2000, 42).

Die Aufgabenteilung fachpraktische Unterweisung im Betrieb, fachtheoretische Durchdringung in der Berufsschule stimmt allerdings schon heute oft nicht mehr, weil sie den tatsächlichen Entwicklungen am Arbeitsplatz, aber auch den didaktischen Erkenntnissen für die Unterrichtsseite (handlungsorientiertes Lernen, Lernfeldorientierung, ganzheitliche und teamgesteuerte Didaktik – vgl. SEYD 1997; SEYD et al. 2000; SEYD/BRAND 2002) nicht mehr Rechnung trägt.

Andererseits ist auch die außerbetriebliche Ausbildung, wenn sie fernab in einem didaktischen „Schonraum“ angesiedelt ist, alles andere als zeitgemäß. Ihr fehlen die Anforderungsmomente, die Ernsthaftigkeit; vor allem wollen Jugendliche, wenn sie die als fremdbestimmt empfundene Bürde des allgemeinbildenden Schulunterrichts abgeworfen haben, nicht schon wieder in einen fremdbestimmten schulähnlichen Kontext versetzt werden, in dem ihre Leistung nicht von Kunden, sondern von Lehrkräften abverlangt und gewürdigt wird.

4 Verbundmodelle - wie „gestrickt“?

„Echte“ betriebliche Praxis in „Partnerbetrieben“ ist etwas völlig anderes als ausbildungsbegleitende Praktika in „Praktikumsbetrieben“. Ein Praktikum lässt sich beschreiben als

- Kooperationsmuster mit niedrigem Anteil betrieblicher Ausbildung bei eindeutig *dominanten außerbetrieblichen* Anteilen. Hier erreicht die Partizipation vom zeitlichen und methodischen Gewicht nur ein begleitendes Niveau. Es handelt sich um das derzeitige Standardkonzept in der beruflichen Rehabilitation Jugendlicher, teilweise ergänzt um „Realaufträge“ von „echter“ Kundschaft und weiter entwickelt durch verlängerte und intensiver vorbereitete, begleitete und evaluierte Praktikumsphasen.

Bei den verzahnten Modellen mit Betriebspraxis findet sich zum einen das Konzept einer weitgehenden Übereinstimmung mit der dualen Erstausbildung, allerdings ergänzt um sozialpädagogische Betreuung und Förderunterricht, wie etwa beim

- abH-Programm (ausbildungsbegleitende Hilfen gemäß SGB III), finanziert durch die Bundesagentur für Arbeit. Dabei handelt es sich um eine Parallelität, bei der letztlich drei Partner gemeinsam, aber doch inhaltlich und organisatorisch abgegrenzt, die Ausbildung durchführen: Betrieb, Berufsschule und abH-Träger.

Anders hingegen bei den verzahnten Konzepten. Hier lassen sich mit Zimmermann zwei Typen unterscheiden:

- Typ A ist ein *Stufen*modell, bei dem die praktische Ausbildung im ersten Jahr beim außerbetrieblichen Träger und in den beiden nachfolgenden Jahren beim Betrieb angesiedelt ist. Der Träger verfügt über pädagogisch qualifiziertes Personal, organisiert und steuert die Verzahnung (auch mit der Berufsschule), bietet sozialpädagogische etc. Betreuung und Förderunterricht; der Betrieb hat den Vorteil, bei Schwierigkeiten mit dem Auszubildenden auf die Unterstützung durch den Träger zurückgreifen zu können bis hin zur „Rückgabe“ aus seiner Sicht ungeeigneter Auszubildender (ZIMMERMANN 2002, 31).

- Typ B ist ein *Säulen*modell: Der fachpraktische Teil der Ausbildung findet von Beginn an im Betrieb statt; der Träger koordiniert und liefert zusätzliche Betreuung, Beratung, Unterstützung und Förderung zu (ebenda, 32).

5 Was bieten Verbundmodelle?

Erfahrungen aus den Berufsbildungswerken bestätigen die Erkenntnisse vom BIBB ausgewerteter Fallstudien:

- Verzahnte Modelle bewirken wegen der Einbindung der Auszubildenden in den betrieblichen Arbeitsalltag „enorme Entwicklungsschübe bei den Jugendlichen“ (ZIMMERMANN 2002, 32).

- Das Säulenmodell entlastet den Träger von Ausbildungsaufgaben, bedarf aber der sorgfältigen Auswahl geeigneter Betriebe „mit pädagogischen Strukturen“. Insbesondere in der Anfangszeit müssen die Jugendlichen intensiv betreut werden, damit sie den Übergang von der eher behütenden Schul- oder Vorbereitungsmaßnahmesphäre in den „rauen

Alltag“ des Betriebes verkraften. Zudem müssen bei ihnen eine gewisse „persönliche Stabilität für die betriebliche Ausbildung und die notwendigen Arbeitstugenden ausreichend vorhanden“ sein (ebenda, 33).

- Das Stufenmodell bietet eine behutsamere Hinführung auf diesen Arbeitsalltag; die Jugendlichen werden ein Jahr lang sorgfältig auf die Anforderungen des Betriebes vorbereitet. Allerdings muss auch hier der Übergang behutsam angebahnt und pädagogisch begleitet werden (BÜCHELE et al. 2004).

Diese Vorteile werden allerdings durchaus mit gewissen Nachteilen „erkauft“.

6 Woran kranken Verbundmodelle?

Insgesamt zeigt sich bei verzahnten Modellen erhöhte Abbruchgefahr; der Zeitgewinn durch die Verlagerung der fachpraktischen Ausbildung in den Betrieb wird beim Träger großenteils durch erhöhten Aufwand für Akquisition, Organisation und Abstimmung aufgezehrt, und das sowohl in inhaltlicher als auch in zeitlicher Hinsicht (z. B. Lage und Ort der Förderstunden, sozialpädagogischen und psychologischen Interventionen sowie der sportpädagogischen Angebote) (ZIMMERMANN 2002, 34; FAßMANN/STEGER 2001, 77). Die mit diesen Schwierigkeiten und einer Einschränkung des Trägerangebotes verbundenen Qualitätseinbußen – zu beachten sind auch die „begrenzten Möglichkeiten für soziales Lernen mit Gleichaltrigen“ (FAßMANN/STEGER 2001, 77) – werden jedoch gegenüber den Vorteilen der Authentizität und der Bindungswirkung („Klebeeffekt“) als zweitrangig angesehen (ebenda).

7 Betriebliche Rehabilitation als Ergänzung oder Ersatz? Ist sie didaktisch oder fiskalisch motiviert?

Verbundmodellen lässt sich aus didaktischer Sicht eine große Zukunft voraussagen. Allerdings: Vor- und Nachteile lassen sich gegenüberstellen; ob sich aber Verbundmodelle sozusagen „am Markt“ durchsetzen, steht auf einem anderen Blatt. Und hier ist die Position der Unternehmen entscheidend. Ihre Sichtweise bestimmt den Erfolg.

Bei ihnen finden sich eine Reihe von Einwänden gegen „Verbundausbildung“, vor allem, wenn sie selbst noch keine Erfahrungen mit Verbundausbildung gesammelt haben:

- „Einengung des betrieblichen Handlungs- und Entscheidungsspielraumes durch vertragliche bzw. rechtliche Vorgaben und Regelungen,
- Unsicherheiten über finanzielle und personelle Konsequenzen,
- Vorbehalte gegenüber externem Ausbildungspersonal,
- ...
- Vorbehalte gegen mögliche Bürokratie und eventuell wachsende Unübersichtlichkeit des Ausbildungsablaufes,

- zusätzliche Belastung des Ausbildungspersonals durch Abstimmungsprobleme“ (PAHL 2002, 42).

„Erschwerend kommt hinzu, dass die Lernortkooperation durch die zentralistische Festlegung der Berufsbildungsinhalte sogar behindert wird, weil damit ein wichtiges Motiv für die Zusammenarbeit entfällt. Die wenig ausgeprägte Praxis einer Kooperation der Lernorte steht dabei in deutlichem Gegensatz zu der Bedeutung, die der Kooperation in Sonntagsreden beigemessen wird“ (SCHERMER 2000, 2).

Fazit: An einen „Ersatz“ außerbetrieblicher durch betriebliche Rehabilitation ist nicht zu denken, bestenfalls an eine Ergänzung, und das nur unter bestimmten, noch darzulegenden Umständen. Didaktische Vorteile müssen mit finanziellen einhergehen, sonst wird auf mittlere Sicht keine Bereitschaft von betrieblichen Entscheidungsträgern erreichbar sein. Auch aus Trägersicht sind heute didaktische Innovationen nur noch dann implementierbar, wenn sie auch finanziell erfolgreich sind, sei es in Form niedrigerer Kostensätze, sei es in Form von Beitragszahlungen, die von den Absolventen bei Erreichen eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses geleistet werden und aus der Sicht der Bundesagentur als Trägerin der Arbeitslosenversicherung eine Art Rückfluss eingesetzter Mittel darstellen. Diesen Beweis müssen Verbundmodelle allerdings erst noch erbringen.

8 Was ist zu tun?

8.1 Bedingungen von Partnerbetrieben respektieren!

Erfahrungen aus Verbundausbildungen bestätigen im Großen und Ganzen die Erkenntnisse aus Modellversuchen und Praktikerbefragungen:

- Betriebe müssen den Nutzen der Kooperation deutlich erkennen und spüren können (HORSTKOTTE-PAUSCH/STAHMER 2000, 43). Dass sie sich von Vorteilen wie „gezielter Nachwuchsrekrutierung“ oder „Befähigung zum erfolgreichen Umgang mit schwierigen Jugendlichen“, die SPENLEN optimistisch als Vorteile für die Betriebe kennzeichnet (2001, 15), leiten lassen, lässt sich bislang nicht feststellen. Insbesondere Handwerksbetriebe führen nach wie vor die „sich verschlechternde Ausbildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ als Argument für fehlende Bereitschaft zur Bereitstellung von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen ins Feld (GATZKY 2001, 17). Da hilft auch die Mahnung an den zu erwartenden „Fachkräftemangel ab 2008“ (ebenda) herzlich wenig. „Lernortkooperation findet statt, wenn sie unumgänglich ist oder einen unmittelbaren Vorteil für die Beteiligten bringt“ (RAUNER 2000, 48).

- Betriebe müssen sich darauf verlassen können, bei Problemen unverzüglich und kompetent unterstützt zu werden und im Falle des Scheiterns ihren Auszubildenden in die Obhut der begleitenden Einrichtung (zurück-)geben zu können.

- Betriebe brauchen feste Ansprechpartner, die ihre Bedarfe kennen und in pädagogischen Fragen hoch kompetent sind.

- Betriebe haben konkrete Vorstellungen vom Auftreten und von der Ausstrahlung der außerbetrieblichen Betreuer; sie erwarten Vorbildfunktion in Auftreten und Kleidung.
- Betriebe nehmen finanzielle Anreize gern in Anspruch; ausschlaggebend für ihre Bereitschaft zur Kooperation sind diese indes nicht. An die Verantwortung der Wirtschaft für die Bereitstellung von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen zu appellieren und zu beklagen, dass diese nur ungenügend wahrgenommen werden, mag sozialpolitisch sinnvoll sein (SCHIERHOLZ 2001); für die konkrete Gewinnung von Partnerbetrieben sind andere Faktoren ausschlaggebend, und die bringt ein Malermeister auf den Punkt: „Im Praktikum kann ich mir einen Jugendlichen erst angucken und die Zusammenarbeit mit ihm ausprobieren, bevor ich mich entscheide, ihn in die Ausbildung zu nehmen. Vorteilhaft ist auch, dass für mich als Betrieb keine Verpflichtungen entstehen .... Wenn es Schwierigkeiten mit dem Jugendlichen gibt, kann ich mich immer an die Jugendwerkstatt wenden.“ (zit. bei: HORSTKOTTE-PAUSCH/STAHMER 2000, 43). Zudem gibt es durchaus in bestimmten Regionen eine Konkurrenz um Fördermittel. Viele Arbeitgeber entscheiden sich erst dann für einen Praktikanten von einem außerbetrieblichen Bildungsträger, wenn andere Förderprogramme bereits ausgeschöpft sind (FAßMANN et al. 2001, 59).

Insbesondere die letztgenannte Aussage deckt sich mit den Ergebnissen einer neueren Untersuchung zur Ausbildungsbereitschaft bei handwerklichen Klein- und Mittelbetrieben. Sie kommt im Kern zu dem Ergebnis, dass „die derzeit verstärkt diskutierten hemmenden Einflussfaktoren (auf die Ausbildungsbereitschaft, W.S.)

- Kosten der Ausbildung,
- Reife der Auszubildenden und
- Abwesenheitszeit der Auszubildenden vom Ausbildungsbetrieb

zwar zu den starken Faktoren zählen, sie jedoch jeweils allein nur einen relativ geringen Einfluss ausüben“ (BEUTNER 2001, 42). Folgerichtig kommt Beutner zu der Empfehlung, „im Zuge von Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungsbereitschaft Maßnahmenbündel anstelle von Einzelmaßnahmen in den Vordergrund der Diskussion zu rücken.“ Diese Position deckt sich mit Erfahrungen bei der Akquisition von Partnerbetrieben im RegiNe-Projekt (FAßMANN et al. 2003).

8.2 Stufenmodell vorziehen!

Betriebe erwarten von Bildungsträgern, dass sie ihnen Praktikanten liefern, die bessere Voraussetzungen mitbringen als solche Ausbildungsplatzbewerber, die zwar einen Hauptschulabschluss aufweisen, aber kaum noch den allgemeinen Anforderungen an Rechnen, Lesen und Schreiben gerecht werden (KUTSCHA 2001, 42).

In einer Untersuchung – allerdings bei technischen Ausbildungen – zeigte sich leider, dass Lehrlinge im betrieblichen Alltag bei den vier Phasen Auftragsakquisition, -planung, -durch-

führung und -auswertung lediglich an der Durchführung, und das i.d.R. auch nicht maßgeblich, beteiligt waren (HAHNE 2000, 34 f.). Hier gilt es behutsam, aber entschieden gegenzusteuern; denn bei allem Verständnis für die berechtigten Ängste vor Fehlleistungen der Praktikanten sollte ihnen doch die Gelegenheit gegeben werden, die betrieblichen Arbeitsprozesse in ihrer gesamten Struktur kennen zu lernen und sich daran zu erproben.

8.3 Inhalte systematisch und präzise abstimmen!

Auch beim außerbetrieblichen Ausbildungsträger sind Veränderungen der herkömmlichen Praxis unerlässlich:

- Die didaktische Organisation muss sich intensiv auf die Bedingungen der Partnerbetriebe einstellen. Es ist eine Art „curricularer Vorsortierung“ erforderlich: Was kann am betrieblichen Ausbildungsplatz besser und einprägsamer gelernt werden, damit Erkenntnisgewinne eingeleitet werden, die der Forderung von „Praxis als Lern-Arbeit“ (FAUSER et al. 1989, zit. in BIERMANN/BIERMANN-BERLIN 2001, 7) qualitativ entsprechen? Was sollte außerbetrieblichen Abschnitten vorbehalten bleiben? Wie muss der Teilnehmer auf die Anforderungen des betrieblichen Arbeitsplatzes eingestellt werden? Ausgangspunkt der curricularen Planung sollte immer die betriebliche Situation sein (ZELLER 2000, 17). Im REGINE-Projekt wurde „als ideale Voraussetzung ein Betrieb genannt, der bei Ausbildungsabschluss weiß, worauf er sich einlässt, Verständnis, Geduld und Interesse an einer erfolgreichen Ausbildung des lernbehinderten Jugendlichen hat und bereit ist, Arbeitsbereitschaft, Bemühungen und Forschritte des Jugendlichen anzuerkennen“ (FAßMANN et al. 2001, 76 f.).

- Betrieblicher Ausbildungsplan, berufsschulische Lehrpläne und Ausbildungsplan des außerbetrieblichen Bildungsträgers müssen zu einem „Berufsbildungsplan für den Partnerbetrieb“ verschmolzen werden (REINHOLD 2002, 44). Dabei muss erkennbar sein, welche „Überhänge“ von Berufsschule und außerbetrieblichem Träger bearbeitet und welche inhaltlichen Vorbereitungen von Seiten des Trägers für den Einsatz im Betrieb geleistet werden müssen. Dabei müssen die drei beteiligten Institutionen auch die Einlösung des gemeinsamen Bildungsauftrages der drei beteiligten Institutionen prüfen, wie das ohnehin für die beiden „dualen“ Partner Betrieb und Berufsschule erforderlich ist (SCHELTEN/ZEDLER 2001, 49).

- Die besonderen Möglichkeiten, aber auch Gefahren des „anderen Lernorts“ beim Partnerbetrieb sind bei der Förderplanung zu beachten (GMELIN/SCHNORRENBERG 2001, 20; MERSEBURGER/KRETSCHMER 2001, 39). Dabei kommt der Evaluation des Gelernten hohe Bedeutung zu. Um systematisch Lernfortschritte, aber auch Lernhemmnisse zu identifizieren und einer gezielten „Nachschulung“ zugänglich zu machen, sind regelmäßige Lernerfolgskontrollen vorzusehen (a. REINHOLD 2002, 46 ff.).

8.4 Arbeits- und Selbstverständnis der Bildungsträger-Mitarbeiter müssen sich ändern!

- Die Aufgaben der Ausbilder verlagern sich: Sie müssen Betriebe akquirieren, geeignete betriebliche Ausbildungsplätze identifizieren, ihre Aufgaben mit den zeitlichen und inhaltlichen, aber auch methodischen Möglichkeiten der betrieblichen Ausbilder in Einklang bringen – dabei ist auch an Unterstützung mit Leittexten und Lernaufträgen zu denken (HAHNE 2000, 33) – ; sie müssen genaue Absprachen mit den Mitarbeitern der Partnerbetriebe treffen und mit den Teilnehmern das Gelernte sorgfältig nach- und aufarbeiten (BIERMANN/BIERMANN-BERLIN 2001, 7). Und sie sind die ersten Ansprechpartner für Arbeitgeber, wenn es Probleme mit den Auszubildenden zu bewältigen gilt: „Kompetente Beratung und Begleitung der Arbeitgeber“ ist unerlässlich (MERSEBURGER/KRETSCHMER 2001, 39). Dabei kann „eine ursprünglich rein berufspädagogisch gemeinte Innovation auch arbeitsorganisatorische Wirkungen mit sich bringen“ (HAHNE 2000, 33). FAßMANN et al. unterstellen bei der Akquisition die Gültigkeit der „Pareto-Regel“, derzufolge 20 % des Aufwands reichen, um 80 % der Probleme zu lösen, aber 80 % aufgewendet werden müssen, um 20 % (Rest-)Probleme zu beseitigen. Sie haben selbst für das REGINE-Projekt ein Verhältnis von 2/3 zu 1/3 festgestellt (FAßMANN et al. 2001, 61).

- Ausbilder sind oft schon einige Jahre von der eigenen betrieblichen Praxis entfernt: Sie müssen sich auf die inzwischen erfolgten Veränderungen in technischer, inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht einstellen, z. B. durch eigene Praktika, Hospitationen oder Fortbildungen. Ihre Moderatorenrolle erfordert ein verändertes Qualifikationsprofil.

8.5 Die Entgelte der Mitarbeiter sollten leistungsbezogene Anteile aufweisen!

In einer Reihe von Berufen ist es gang und gäbe, bei vielen weiteren wird darüber nachgedacht, bei den Professoren ist es verbindlich ab 2005 vorgesehen, nur noch ein Grundgehalt ohne Altersstufen zu gewähren, das durch leistungsbezogene Zuschläge ergänzt wird. Dieses Modell ist durchaus übertragungsfähig auf weitere Teile des öffentlichen wie auch des halböffentlichen Dienste So wäre beispielsweise auch an Vermittlungsprämien für die erfolgreiche Anbahnung von Beschäftigungsverhältnissen durch Ausbilder, Sozialpädagogen oder Psychologen zu denken.

8.6 Die Vergabe von Fremdaufträgen sollte an Kooperationsbereitschaft geknüpft werden!

Bislang sieht das Vergaberecht so etwas nicht vor, aber selbst die Bundesagentur für Arbeit hat inzwischen erkannt, dass nicht der billigste Leistungserbringer am Ende der preiswerteste ist. Insofern könnte hier durchaus eine Weiterung in der Hinsicht angedacht werden, dass solche Anbieter von Fremdleistungen vorzugsweise berücksichtigt werden, die Ausbildungsplätze im Kooperationsmodell bereit stellen.

8.7 Mit Zeitarbeitsfirmen, Personalservice-Agenturen und Integrationsfachdiensten zusammen arbeiten!

Alle drei sind professionelle Vermittlungsinstanzen. Ihre Mitarbeiter besitzen in der Regel das nötige Know-how und verfügen über die Kontakte, auf deren Basis sich Arbeitsverhältnisse anbahnen lassen. Die Idee ist nicht neu; sie ist erprobt. Aber leider wird dennoch immer wieder „eigenbrötlerisch“ und selbstverliebt das „Integrationsgeschäft“ nicht aus der eigenen Hand gegeben – so laienhaft es auch immer betrieben wird. Hier sollten viele über den eigenen Schatten springen!

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Netzwerke ein gezieltes „Management“ brauchen, „das Kooperationsbeziehungen und Aufgabenentwicklung optimiert, qualitätssichernde und evaluative Maßnahmen durchführt“ (DEHNBOSTEL/UHE 2002, 5). Dabei sind das persönliche Engagement und die fachlichen und sozialen Kompetenzen der „Macher“ ebenso entscheidend wie „die weitgehende Selbststeuerung der Aus- und Weiterbildner vor Ort“ (ebenda).

„Erste Erfahrungen im Bereich der Verbundausbildung mit einer Leit- und Koordinationsstelle in den hochtechnologienahen Berufen bestätigen, dass insbesondere beim Aufbau und bei der Leitung eines Verbundes

- ein großes Engagement,
- umfassende berufspädagogische Kompetenz,
- viele intensive persönliche Kontakte, Absprachen, Interventionen sowie
- ein erhebliches Maß an Überzeugungsarbeit unabdingbar sind“ (PAHL 2002, 43).

9 Die bildungspolitische Dimension der Lernortkooperation

Noch ist es in Deutschland nicht weit her mit der Lernortkooperation. Eine BIBB-Untersuchung bestätigt: „...dass die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern bzw. zwischen Berufsschulen und Betrieben sich nach wie vor auf einem außerordentlich niedrigen Niveau abspielt“ (RAUNER 2000, 48). SCHELTEN/ZEDLER sprechen von „punktuellen Kontakten“, die sich an allerlei Orten nachweisen lassen (2001, 48). Einen erfolgversprechenden Weg zu einer intensiveren Kooperation sehen sie in den in Bayern an verschiedenen Standorten eingerichteten „Kooperationsstellen“: „In diesen Kooperationsstellen treffen sich Ausbilder, Lehrer und andere an der Berufsausbildung beteiligte Akteure in regelmäßigen Abständen, um den Ausbildungsprozess gemeinsam zu gestalten“ (2001, 49). Das sind gute Absichten, die jedoch noch ohne durchschlagende Wirkung sind. Und derer bedarf es angesichts der desolaten Situation bei den öffentlichen Haushalten mehr denn je!

Die derzeit erkennbare Entwicklung im (Berufs-)Bildungssystem läuft stark auf eine Dezentralisierung der Bildung und eine Entlastung des Staates von Bildungsaufgaben hinaus (GREINERT 2000, 39). In diesem Zusammenhang kommt den regionalen Entwicklungen im Sinne einer Vernetzung betrieblicher, außerbetrieblicher und schulischer Bildungsangebote erhöhte

Bedeutung zu. Das gilt nicht nur für die berufliche Erstausbildung, sondern für alle Bildungsgänge im Anschluss an die allgemeinbildende Schule, die „mit einer simultanen betrieblichen Komponente verbindlich auszustatten“ wären (GREINERT 2000, 39).

In die gleiche Richtung argumentieren auch DEHNBOSTEL und UHE: „Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme sind augenfällige Beispiele solcher Entwicklungen, die das duale System flexibler machen, die beruflich-betriebliche Weiterbildung strukturieren und dazu beitragen, beide Teilsysteme zu einem pluralen Gesamtsystem weiter zu entwickeln“ (DEHNBOSTEL/UHE 2002, 3).

Literatur

BAR-Information Nr. 2/2003 vom 13.06.09: BAR-Modellprojekt „Case Management“ – Erste Ergebnisse, 4 f.

BEICHT, U./WALDEN, G. (2002): Wirtschaftlichere Durchführung der Berufsausbildung – Untersuchungsergebnisse zu den Ausbildungskosten der Betriebe. In: BWP 6/2002, 38-43.

BEUTNER, M. (2001): Wie ausbildungsbereit sind Klein- und Mittelbetriebe? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung und Ansatzpunkte für eine systematische Förderung. In: berufsbildung 71, 40-42.

BIERMANN, H./BIERMANN-BERLIN, B. (2001): Das Praktikum – unbezahlt und unbezahlbar. In: berufsbildung 71, 3-7.

BÜCHELE, U./SCHULZE, H./SEYD, W. (2004) unter Mitarbeit von G. FABER, O. PAULMANN und M. STIEL: Integrative Ausbildung für Büroberufe. Abschlussbericht zum Modellversuch 2000 - 2003. Hamburg.

DEHNBOSTEL, P./UHE, E. (2002): Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung 75, 3.

FAßMANN, H./LECHNER, B./STEGER, R./ZIMMERMANN, R. (2003): REGionale Netzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. Forschungsbericht, Nürnberg: Institut für empirische Soziologie.

FAßMANN, H./REIPRICH, /STEGER, R. (2001): REGIonale NEtzwerke zur beruflichen Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher (REGINE)“ – Zweiter Sachstandsbericht der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellinitiative der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. Forschungsbericht, Nürnberg: Institut für empirische Soziologie.

FAßMANN, H./STEGER, R. (2001): REGINE – Ein neues Lernkonzept zur Rehabilitation (lern-)behinderter Jugendlicher – Erste Erfahrungen und Folgerungen. In: Berufliche Rehabilitation 15, 1, 74-80.

FAUSER, P. et al. (Hrsg.) (1989): Lern-Arbeit. Weinheim.

GATZKY, E. (2001): Schülerwochen in Götz. Aktion zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses im Handwerk. In: berufsbildung 71, 17-19.

GMELIN, A./SCHNORRENBERG, G. (2001): 20 Jahre wohnortnahe Rehabilitation im Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin. In: Berufliche Rehabilitation 15, 1, 14-24.

GÖBEL, J. (1999): Case-Management zur Erhaltung von Arbeitsverhältnissen Behinderter. Ein Modellversuch des Landesarbeitsamt Bayern. In: Rehabilitation 38, 209-219.

GREINERT, W.-D. (2000): Plädoyer für ein „duales“ Bildungswesen als Perspektive für das 21. Jahrhundert. In: berufsbildung 62, 38-40.

HAHNE, K. (2000): Darf das auftragsorientierte Lernen im Handwerk durch berufspädagogische Maßnahmen geformt werden? In: BWP 5, 32-35.

HORSTKOTTE-PAUSCH, A./STAHMER, I. (2000): Neue Ausbildungsmodelle für benachteiligte Jugendliche. Ausbildung im Verbund. In: berufsbildung 62, 41-43.

JANSEN, R. (2000): Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze – Ergebnisse aus der BiBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikation. In: BWP 2, 5-10.

KUTSCHA, G. (2001): Bildungsnotstand – Qualifikationslücke – betriebliches Ausbildungsmarketing. Aspekte einer vernachlässigten Dimension der Berufsbildungsforschung. In: BWP 4, 41-45.

MEHRHOFF, F. (Hrsg.) (2004): Disability Management. Strategien zur Integration von behinderten Menschen in das Arbeitsleben. Ein Kursbuch für Unternehmer, Behinderte, Versicherer und Leistungserbringer. Stuttgart.

MERSEBURGER, A./KRETSCHMER, J. (2001): Berufsbildungswerke versus wohnortnahe Rehabilitation. In: Berufliche Rehabilitation 15, 1, 34-44.

PAHL, J.-P. (2002): Verbundausbildung mit Leit- und Koordinationsstelle. In: berufsbildung 75, 41-43.

RAUNER, F. (2000): Rezension von PÄTZOLD, G./WALDEN, G. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld 1999. In: bwp 2, 47 f.

RAUNER, F. (2003): Schaffung neuer Ausbildungsplätze. Expertise im Auftrag der IG Metall-Bezirksleitung Baden-Württemberg. Bremen.

REINHOLD, M. (2002): Neue Ansätze in der industriellen Berufsausbildung: Der Modellversuch „Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene, dual-kooperative Ausbildung“ (GAB).

SCHELTEN, A./ZEDLER, R. (2001): Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung. In: BWP 4, 46-49.

SCHERMER, P. (2000): Flexibilisierung und Differenzierung als Voraussetzungen der Zukunftsfähigkeit beruflicher Bildung. In: berufsbildung 62, 2.

SCHIERHOLZ, H. (2001): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover.

SEYD, W. (1997): Handlungsorientierung: Modernistische Maxime oder fundamentales Lehr-/ Lernkonzept. In: ILSE, F./DREES, G. (Hrsg.): Arbeit und Lernen 2000 – Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld, 143-168.

SEYD, W. (2001): Das Berufsbildungswerk Hamburg: eine Einrichtung mit regionalem Einzugsbereich. In: Berufliche Rehabilitation 15, 1, 45-59.

SEYD, W./BRAND, W. (2002) unter Mitarbeit von ARETZ, H.; DIETTRICH, U.; KELLER, A.; LÖNNE, F.; MEINASS-TAUSENDPFUND, S.; MÜTING, I.; WARNKE, M. und EGGERER, R.: Ganzheitliche Rehabilitation in Berufsförderungswerken. Abschlussbericht über das Transferprojekt. Hamburg.

SEYD, W./BRAND, W. (2004): Case management (CM) in der beruflichen Rehabilitation – ein Beitrag zur Leistungsverbesserung oder nur zur Kostenminderung? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 6. Online im WWW:
http://www.bwpat.de/ausgabe6/seyd_brand_bwp@6.html (rev. 15.06.2004).

SEYD, W./BRAND, W./ARETZ, H./LÖNNE, F./MEINASS-TAUSENDPFUND, S./ MENTZ, M./NAUST-LÜHR, A. (2000): Ganzheitlich rehabilitieren, Lernsituationen handlungsorientiert gestalten. Der Abschlussbericht über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „**g**anzheitliche **b**erufliche **R**ehabilitation **E**rwachsener – handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen in Berufsförderungswerken (gbRE)“, durchgeführt von der Universität Hamburg im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke. Hamburg.

SPENLEN, K. (2001): BUS – ein Projekt zur Förderung Benachteiligter und Lernschwacher. In: Berufsbildung 71, 15 f.

WALDEN, G./HERGET, H. (2002): Nutzen der betrieblichen Ausbildung für Betriebe – erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: bwp 6, 32-37.

WENDT, W.R. (2001): Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung. 3. Aufl., Freiburg im Breisgau.

ZELLER, B. (2000): Das „Nürnberger Ausbildungsmodell“. Zur Entwicklung einer gestaltungsoffenen Ausbildungsstruktur im Berufsfeld Metall. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5, 16-20.

ZIMMERMANN, H. (2002): Verzahnung außerbetrieblicher mit betrieblicher Ausbildung. Ein aktueller Reformansatz in der Benachteiligtenförderung. In: BWP 2, 30-34.

WOLFGANG SEYD & WILLI BRAND (Universität Hamburg)

Case management (CM) in der beruflichen Rehabilitation – ein Beitrag zur Leistungsverbesserung oder nur zur Kostenminderung?

„Case management“ hat Konjunktur: Im Berufsbildungs- und Rehabilitationszentrum Linz werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu „Case managern“ weitergebildet, im Berufsbildungswerk Abensberg und anderswo gibt es schon erste Erfahrungen mit diesem neuen Beruf. Auch die Bundesagentur für Arbeit bevorzugt offensichtlich „Case manager“ anstelle „traditioneller“ Berater. Grund genug also, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen von „Case Management in der beruflichen Rehabilitation“ auseinander zu setzen.

Ein Blick in die – auch in Deutschland – wachsende Literatur zeigt zum einen, dass Aufgabenfeld und Qualifikationsanforderungen für Case manager sehr unterschiedlich definiert werden und dass nicht selten der Nutzen bezweifelt wird, den dieser neue Beruf für die unter großen Legitimationsdruck geratene berufliche Rehabilitation bringen kann. Wird hier womöglich nur der „alte Wein“ des Rehaberaters „in neue Schläuche“ gefüllt? Es erscheint angebracht, sich

1. mit dem Begriff und
2. dem gemeinten Sachverhalt, sodann
3. den erstrebten Veränderungen und den dabei mitschwingenden Hoffnungen, Erwartungen, Wünschen, Widerständen und schließlich
4. mit deren Umsetzung(schancen) auseinander zu setzen:

Dabei ist eine Fülle von Fragen aufzuwerfen und zu beantworten:

- Wer oder was ist ein „Case“?
- Was bedeutet (in diesem Zusammenhang) „managen“?
- Was versteht man also unter „Case management“?
- Was unterscheidet CM von anderen Beratungen, Unterstützungen, Betreuungen, Coachings etc.?
- In welchem Verhältnis steht CM zu Konzepten wie „Disability management“ oder „Bildungsbegleitung“?
- Worin unterscheiden sich Funktion und Rolle eines Case managers von denen eines Beraters oder Coaches?
- Aus welchen Berufen rekrutieren sich Case manager?
- Warum ist „Case management“ derzeit so populär?
- Welche (besonderen) Qualifikationen und welche Kenntnisse muss ein Case Manager besitzen?
- Wo ist der Tätigkeitsbereich der Case Manager institutionell angesiedelt?

- Wer finanziert den Case Manager?
- Wie weit bestimmen Finanzierung und Anbindung sein Selbstverständnis und seine Funktionsausübung?
- Über welche Instrumente verfügt ein Case manager?
- Wie viele Ratsuchende, Leistungsberechtigte, Versicherte ... „managet“ ein Case manager?
- Was steht der flächendeckenden Einführung von CM entgegen?
- Woran bemisst sich die Qualität der Arbeit eines Case Managers? Gibt es Effizienzkriterien und Messverfahren? Und wer misst und bewertet?

1 Begriffsklärung „Case management“ und „Case manager“

1.1 Wer oder was ist ein „Case“?

Ein „Fall“ kann sehr unterschiedlich bestimmt werden:

a) Es kann sich um ein Problem handeln, das sich in Verbindung mit einer bestimmten, hilfebedürftigen Person (oder Personengruppe) manifestiert.

b) „Fall“ kann eine hilfebedürftige Person bezeichnen – unabhängig von einem spezifischen Problem.

c) RIET/WOUTERS (2002, 45 f.) wollen die „Koordination auf Einrichtungsebene“ aus dem Aufgabenfeld des Case managers ausblenden. Sie legen den Schwerpunkt auf eine übergreifende Persönlichkeitsveränderung im Sinne emanzipatorischer Beratung, nicht so sehr auf die einzelproblembezogene Beratung und Unterstützung. Damit stellen sie sich allerdings gegen den „Main stream“, der den „Fall“ stärker personalisiert.

1.2 Was bedeutet (in diesem Zusammenhang) „managen“?

Offensichtlich geht „Managen“ über „Beraten“ weit hinaus. Teil der Managerrolle ist die starke Identifikation mit dem eigenen Tätigkeitsgebiet (das gilt jedoch für engagierte Berater gleichfalls), aber auch die Delegation von Aufgaben („Nicht alles selbst in die Hand nehmen“) und die Überwachung ihrer Erfüllung. Insofern nimmt der Case Manager die Beratung des Klienten nur in soweit vor, als es der Zusammenführung von Klientenbedürfnissen und Leistungsangeboten und deren Steuerung und Überwachung dient. Gerade in der letztgenannten Hinsicht werden an CM höhere Erwartungen gestellt.

1.3 Was versteht man also unter „Case management“?

Den unterschiedlichen Vorstellungen vom Aufgabenumfang eines Case Managers entsprechend lassen sich enge und weite Begriffsfassungen unterscheiden. Die „Case Management Society of America“ bietet eine weite Definition: CM ist „ein kooperativer Prozess, in dem Versorgungsangelegenheiten und Dienstleistungen erhoben, geplant, implementiert, koordi-

niert, überwacht und evaluiert werden, um so den individuellen Versorgungsbedarf eines Patienten mittels Kommunikation und verfügbaren Ressourcen abzudecken.“ Dieser Begriff geht nicht vom Klienten aus, sondern von den verfügbaren Leistungen. LÖCHERBACH sieht beide Funktionen als zwei, in der Praxis meist zusammen fließende Aspekte des CM: Fallmanagement als konkrete Unterstützungsarbeit und Systemmanagement als „Nutzung, Heranziehung und Initiierung von Netzwerken“ (INBAS 2003, 6; s.a. WENDT 2002, 13 ff.). Wendt sieht allerdings bislang in der Praxis des CM nur wenige Verknüpfungen zwischen den beiden Ebenen der Unterstützung und des Managements (2002, 13 ff.).

BALLEW/MINK gehen von einem erheblich engeren, auf den Klienten bezogenen Begriff aus: „Koordination, Anwaltschaft, Beratung“. Sie haben ein 6-Stadien-Schema des Case Management entworfen:

- Verpflichtung (engagement): Aufbau einer effektiven Arbeitsbeziehung zum Klienten,
- Einschätzung (Assessment): Problemanalyse, Ressourcenwünsche, Hindernisse in der Person des Klienten,
- Planung mit a) Zielformulierung, b) Prioritätensetzung, c) Verfahrenswahl, d) Unterstützungsplan mit Zeiten und Verfahren,
- Erschließen der Ressourcen = Umsetzen des Unterstützungsplans,
- Koordination: Verfahrenskontrolle und Krisenintervention,
- Entpflichtung (disengagement) als Ablöseprozess bzw. zunehmende Verselbstständigung des Klienten (BALLEW/MINK 1995).

Die Eignungsprüfung von Leistungen in allgemeiner Form und die Effizienzklärung – Lohnt sich der Ankauf einer Schulungsleistung zu einem bestimmten Preis im Hinblick auf den beim Klienten zu erwartenden Erfolg? – gehören demnach nicht zum Aufgabenfeld des CM. Auch beim traditionellen Beraterverständnis der Bundesagentur war diese Aufgabe dem ersten Berater überantwortet, der bei der Erfüllung sicherlich auch die Erfahrungen seiner Kollegen einbeziehen konnte (KURTH-LAATSCH/NIEHAUS 2000).

In den ersten drei Schritten nahezu identisch, die beiden folgenden zusammenfassend, dafür den sechsten noch um einen interessanten (s.u. Erfolgsmessung und -bewertung) Schritt ergänzend, liefert WENDT ein sehr klares und unabhängig vom jeweiligen Personenkreis und Aufgabenfeld aussagefähiges Ablaufschema:

- „Zugangseröffnung (für den Bürger zu den Diensten und seitens der Dienste zu den Bürgern),
- Feststellung des Handlungsbedarfs (Veranlassung, Falleröffnung, Einschätzung der Ausgangslage),
- Zielvereinbarung, Planung des Weges und Entscheidung (über die Behandlung, Unterstützung, Versorgung)
- kontrollierte Durchführung (der vereinbarten Maßnahmen), koordiniert und kooperativ,

- gemeinsame Evaluation (Fallüberprüfung, Prozess- und Ergebnisevaluation)
- Rechenschaftslegung (des Dienstes gegenüber dem Auftraggeber)“ (1998, 11).

Eine sehr spezifische Aufgabendefinition findet sich in einem Projekt der Stadt Krefeld 2000/2001, bei dem es um die Hinführung arbeitsloser Jugendlicher zu arbeitsamtsfinanzierten Maßnahmen ging:

- Gewinnung und Auswahl von Teilnehmern
- Assessment und Erstellung von Entwicklungsplänen
- Umsetzung der Entwicklungspläne
- Nachbetreuung. (AA KREFELD 2001).

REMMEL-FAßBENDER(2003, 5) grenzt CM deutlich gegen die Einzelfallhilfe ab, indem sie ihm die folgenden Erweiterungen zuordnet:

- „die konsequente Einbeziehung der Klienten zur Erarbeitung `passgenauer´ Hilfen
- Zielfindung und -definition
- eine Ablauf- (Entwicklungs-)Planung
- Evaluation durch verpflichtende Leistungsdokumentation
- die planmäßige und systematische Vernetzung aller an der Problemlage Beteiligten
- die Entwicklung eines umfassenden Hilfeplans und die Steuerung des Hilfeprozesses“.

Besonders intensive Einzelfallhilfe halten sich die Unfallversicherungen und Berufsgenossenschaften zugute. Ihr „Berufshelfer“-Prinzip gilt gemeinhin als vorbildlich, kümmern sich doch diese Versicherungsangestellten wie Ombudsleute sehr intensiv um Opfer von Unfällen und Berufskrankheiten (BÖHNERT 1997; MEHRHOFF 2000, 234), was in einer empirischen Untersuchung allerdings nicht von den Betroffenen entsprechend honoriert wurde (WASILEWSKI et al. 1988). Dennoch dürfte die Vorstellung vom Case Manager noch am ehesten an diesem Leitbild orientiert sein, was die Zeitnähe, die Intensität und den Umfang der Betreuung angeht.

2 Sachverhaltsbeschreibung

2.1 Worin unterscheiden sich Funktion und Rolle eines Case Managers von denen eines Beraters oder Coaches?

Der Berufsberater ist Ansprechpartner für den Ratsuchenden bzw. – nach der Diktion des SGB IX – Leistungsberechtigten: „Der Reha-Berater hat (gemäß Runderlass 45/94 der BA) sowohl Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber in allen Fragen zur beruflichen Rehabilitation und zur beruflichen Eingliederung“ behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen „zu beraten“. Ihm „obliegt es, die berufliche Rehabilitation für Ratsuchende zu veranlassen, einzuleiten und durchzuführen. Dabei sind vom Berater die Fachdienste wie der Ärztliche und

Psychologische Dienst und der Technische Berater einzuschalten, ein Eingliederungsplan zur Eingliederung des Behinderten aufzustellen und im Rehabilitationsprozess fortzuschreiben... er hat mit den Berufshelfern und Fachberatern der anderen Träger zusammenzuarbeiten und deren Antragsteller in Fragen der beruflichen Rehabilitation zu beraten“ (KURTH-LAATSCH/NIEHAUS 2000, 82). Als „Gatekeeper“ des „Geldgebers“ Bundesanstalt für Arbeit (NIEHAUS 1997, 297) spielt er die „zentrale Rolle im Einleitungsprozess der beruflichen Rehabilitation“ (WASILEWSKI et al. 1988, 197). Berufsberater sind in ihrer Mehrheit „Abwicklungsprofis“ (LOCKER 1993, 233). Hier setzen offenbar die Unterschiede an: Der Case Manager ist zwar nach wie vor „Türöffner“, er begleitet aber den Leistungsberechtigten auf dem weiteren Weg, und das nicht nur zu Rehabilitations- sondern auch zu Präventionsleistungen, und er verabschiedet sich nicht aus der Begleitung, wenn der Leistungsberechtigte zu einem Teilnehmer an Leistungen geworden ist, sondern ist mit ihm dauerhaft in einem Beratungs- und Unterstützungsprozess verbunden. Er ist mithin eben nicht mehr „Abwickler“, sondern „Case manager“. Und damit ist klar, dass der Case manager nicht (mehr) „maßnahmebezogen“, sondern personbezogen arbeitet.

Tabelle 1: **Abgrenzung Case Manager – „traditioneller“ Berater**

Case Manager	Berater
Herstellen einer soliden Beratungsbeziehung	Herstellen einer fallorientierten Beratungssituation
gemeinsame Auswahl	Antragsbearbeitung + Maßnahmebewilligung
dauerhafte Begleitung	maßnahmeorientierte Kontrolle, z.B. der individuellen Förderpläne
personbezogene Begleitung	maßnahmebezogene Beratung
expliziter Einbezug von Präventionsleistungen, Prävention vor Rehabilitation	Präventionsleistungen im Blick nur auf besondere Anforderung, Schwerpunkt Rehabilitation

Eine relativ klare Abgrenzung zwischen Case Manager und „traditionellem“ Berater liefert die Funktionsbeschreibung von REMMEL-FAßBENDER (2003):

- Prinzipien der Sozialen Einzelfallhilfe mit Sozialer Netzwerksarbeit verbinden,
- Übernahme einer effizienten und effektiven fallbezogenen systematischen Prozesssteuerung durch eine Person/Team,
- Wahrnehmung einer Lotsenfunktion,
- Koordination des Einsatzes mehrerer Dienste und Steuerung der Kooperation von Nutzern und Leistungserbringern.

2.2 In welchem Verhältnis steht CM zu „Disability management“ oder „Bildungsbegleitung“?

Beim Konzept des CM steht offenbar in starkem Maße die koordinierende Funktion des Managers im Vordergrund; er knüpft die Beziehungen zwischen Person und Leistungsangeboten, wie in der folgenden „Struktur eines Bildungsplans“ zum Ausdruck kommt:

Tabelle 2: **Struktur eines Bildungsplans** (KAIMBERGER 2003, 12)

- Diagnose Ist/Soll **(aktueller/geplanter Arbeitsplatz)**
- Weiterbildungsplan **mit Ziel, Inhalt, Zeitbedarf**
- Überbetriebliche Verwertbarkeit **der Qualifizierung**
- Ziele, **die mit der/den Weiterbildung/en für den/die** ArbeitnehmerInnen **und den** Arbeitgeber **verfolgt werden**.

Die Leistungsangebote können auch personal bestimmt sein, als „Ressourcen-Netzwerk“, bestehend „in einer losen Organisation von Personen, verbunden durch den gemeinsamen Wunsch, einem bestimmten Klienten zu helfen, und in ihren Aktivitäten koordiniert von einem Case Manager“ (BALLEW/MINK 1995, 56). Beim Konzept des „Disability Management“ wird wohl deutlich stärker auf die Selbstbestimmungsfähigkeit des Betroffenen gesetzt: „Eine Behinderung zu managen, soll zum Ausdruck bringen, dass eine Person, die etwa unter einem Unfall oder einer chronischen Krankheit leidet, dies nicht vom Schicksal vorgegeben hinnimmt, sondern alles daran setzt, möglichst wieder gesund zu werden und arbeitsfähig zu bleiben“ (MEHRHOFF 2000, 9). Es erinnert an das alte Reha-Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Allerdings jetzt mit der eindeutigen Priorität eines Verbleibs im angestammten Betrieb, wie es im SGB IX mit dem Vorrang der Prävention vor der Rehabilitation gefordert wird: „Unternehmen sollen davon überzeugt werden, dass sie die verbleibenden Fähigkeiten (abilities) ihrer Mitarbeiter nutzen“ (MEHRHOFF 2000, 10).

Allerdings bleibt Disability Management ein Beratungskonzept. Nicht tragfähig erscheint die Abgrenzung gegenüber dem Case Management, wenn behauptet wird: „Im Vergleich zu anderen Begriffen, wie etwa `Case-Management´ oder `Disease-Management´ wird mit Disability Management eine umfassende Vernetzung von Beteiligten in der sozialen Sicherung zum Ausdruck gebracht“ (MEHRHOFF 2000, 10; s.a. Beiträge in MEHRHOFF 2004), denn diese „umfassende Vernetzung“ beanspruchen auch die Vertreter des CM als Kerneigenschaft für ihr Konzept (FAßMANN 2000). Letztlich läuft es wohl darauf hinaus, dass CM in der obigen Begriffsbestimmung genau das trifft, was bei der Unfallversicherung mit „Disability Management“ gemeint ist: Stärkung der Selbstkompetenz des Ratsuchenden, Beratung aus einer Hand, Kombination der Leistungsansprüche und -angebote, dauerhafte Begleitung bis zum – vorläufigen – Ende der gesicherten Teilhabe am Arbeitsleben. (Vgl. auch BALLEW/MINK (1995, 56): „... konzentriert sich das Case Management auf die Stärkung der persönlichen

Befähigung des Klienten, Hilfsquellen zu erreichen und das Netzwerk der Ressourcen nutzen zu können.“)

2.3 Aus welchen Berufen rekrutieren sich Case manager?

Offenbar gibt es keinen Beruf, der direkt für die Tätigkeit eines Case managers qualifiziert. Man findet vor allem „Sozialarbeiter, Soziologen, Psychologen und Krankenpfleger“ (RAIFF/SHORE 1997). Kooperationserfahrungen mit den Mitarbeitern von Institutionen im sozialen Netzwerk sind ein wichtiges Einstellungskriterium (ebenda). Inzwischen gibt es einen offiziellen Lehrgang zum Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen, der mit einem anerkannten Abschluss endet (FACHGRUPPE 2003).

In den Niederlanden haben die Sozialarbeiter das Case management für sich reklamiert, was aber nicht bedeutet, dass nicht auch „fachfremde“ Personen die entsprechenden Aufgaben wahrnehmen können (RIET/WOUTERS 2002, 38 f.). Viel wichtiger als die Frage, aus welchem Kreis ein einzelner Case Manager sich rekrutieren sollte, ist wohl, dass ein Team aus Mitarbeitern unterschiedlicher Professionen konstituiert wird, in dem eine gemeinsame Fallanalyse stattfinden kann und bei dem jedes Mitglied aus seiner disziplinspezifischen Sicht zur optimalen Bearbeitung des Falls beitragen kann.

2.4 Warum ist „Case management“ derzeit so populär?

Offenbar waren es nicht zuletzt ökonomische Gründe, die in den 70er Jahren in den USA CM entstehen ließen: Knapper werdende Mittel für soziale Zwecke führten dazu, nach Möglichkeiten zu suchen, die Effizienz der Mittel zu steigern (REMMEL-FAßBENDER 2003). Man erfand den Case manager, der den Wirkungsgrad der Fürsorgeleistungen durch „Passgenauigkeit“ und ein entsprechendes Maßnahmecontrolling erhöhen sollte. Einen weiteren Schub erhielt das Konzept offenbar durch die in den 80er Jahren anschwellende HIV-Problematik. Hier konnte angesichts der Erkrankungsbilder nicht mit konventionellen Beratungskonzepten gearbeitet werden.

Das deutsche Sozialversicherungssystem befindet sich seit Jahren in einer ähnlichen Zerreißprobe zwischen herkömmlich definierten Leistungsansprüchen und begrenzten Finanzierungsmöglichkeiten. Hinzu kommen „Mengenprobleme“: „Rentenberg“, Zunahme der Pflegebedürftigen, Einnahmeausfälle bei der Arbeitslosen- und Krankenversicherung durch unerwartet hohe Arbeitslosenzahlen, aber auch durch einen dramatischen Rückgang des Angebotes an Ausbildungsplätzen. Hier wird das Wirken von Case Managern mit der Hoffnung verknüpft, dass mehr Betreute mit geringerem Mitteleinsatz „passgenauer“ mit hochwirksamen Leistungen bedacht werden.

Die gegenwärtige Praxis der vorwiegend außerbetrieblich organisierten Vollausbildung behinderter Menschen sowohl im Bereich der Erst- als auch der Wiedereingliederungsrehabilitation wird vielfältig kritisiert:

- Dass trotz effizienter Qualifikationserweiterungen „Vollqualifizierungen“ bewilligt würden, sei eine enorme Geld- und Zeitverschwendung (FAßMANN 2000, GÖBEL 1999),
- teure institutionelle Lösungen im Eigeninteresse der Leistungserbringer würden günstigeren individuellen Lösungen vorgezogen (ebenda),
- kostengünstige Präventionsleistungen würden „absolut nachrangig“ gegenüber teuren Reha-Maßnahmen behandelt (so für die BA GÖBEL 1999),
- nach wie vor seien Zuständigkeitsprobleme und Abstimmungsmängel zu beobachten (WITTWER 2001, 3; GÖBEL 1999),
- über ein Drittel der Ratsuchenden seien unzufrieden mit der Qualität der Beratung (WASILEWSKI 1988, 101),
- Arbeitsüberlastung (bei der BA) führe zu einem Warteschleifeneffekt, bei dem in Arbeit befindliche Antragsteller zu arbeitslosen Ratsuchenden verkämen und so ihre Chancen auf eine Wiedereingliederung empfindlich minderten; GÖBEL (1999, 213) zitiert das Armutszeugnis von 79 Bearbeitungswochen zwischen Antragstellung und Bewilligung, festgestellt von der Innenrevision der eigenen Anstalt.

Mit dem Case Management wird einerseits die Erwartung verbunden, die genannten Schwächen und Systemmängel zu beseitigen, andererseits effektivere und kostengünstigere Leistungen an die Stelle konventioneller Maßnahmen zu setzen. Die viel bemühten Formeln „Individualisierung der Reha-Leistungen“ und „Prävention vor Rehabilitation“ gehören hier her. Vor allem im Hinblick auf die Prävention ist empirisch belegbar, wie wichtig entschlossenes, zeitnahes Eingreifen ist und welche Anforderungen an den Case Manager sich daraus ergeben.

3 Umsetzungsimplikationen

3.1 Welche (besonderen) Qualifikationen und welche Kenntnisse muss ein Case Manager besitzen?

Die erforderliche Qualifikation eines Case Managers ergibt sich aus dem Aufgabenumfang. Hier lassen sich enge und weite Fassungen unterscheiden. Eine recht enge findet sich bei BALLEW/MINK: „Koordination, Anwaltschaft, Beratung“. Dies ist nun zunächst einmal nicht sonderlich fern dem Aufgabenumfang eines Berufs- oder Reha-Beraters. Auch das planmäßige Vorgehen mit einer systematischen Analyse der Voraussetzungen und Bedürfnisse eines Ratsuchenden gab es schon vor dem Case Manager. Im amerikanischen Konzept von BALLEW/MINK ist denn auch der Case Manager eine Art „Oberkoordinator“, wenn es heißt: „Er entwickelt einen Plan und hilft dem Klienten, ergiebige Verbindungen mit jenen Helfern einzugehen.“ (1995, 56 ff.). Immerhin wird daran deutlich, dass der Case Manager nicht alle Fäden selbst spinnt und weiter in der Hand hält – dann könnte er sich bestenfalls um eine Handvoll „Fälle“ kümmern – sondern selbst Teil eines Kooperationsnetzwerkes ist.

Dies wird durch den Begriff „Management“ – vor allem den Delegationsaspekt meinend – unterstrichen.

Unter Hinweis auf einschlägige Untersuchungen – allerdings aus den 80er Jahren – stellt FAßMANN fest, dass der Reha-Gesamtplan sich nicht als wirksames Instrument erwiesen habe (2000, 1f.). Allerdings wird von ihm übersehen, dass die Diskussion um die individuellen Förder- und Integrationspläne, wie sie seit Inkrafttreten der Rahmenverträge zwischen den Reha-Trägern und den Leistungserbringern Berufsförderungs- und Berufsbildungswerke 1999 vereinbart sind, erhebliche Weiterentwicklungen erbracht hat. Bessere technische Möglichkeiten, schnellere Kommunikationswege, aber insbesondere auch die Erfahrungen mit dem Handling, das bewusstere, professionellere Umgehen haben diesen Plan zu einem wirksamen Steuerungsinstrument für Reha-Leistungen werden lassen. Dies sollte auch auf den „Reha-Gesamtplan“, „Bildungsplan“ oder „Qualifizierungsplan“ ausstrahlen.

Um die **Koordinatorenfunktion** erfüllen zu können, muss der Case Manager Transparenz über die Ansprechpartner und die von ihnen angebotenen Leistungen besitzen. Dazu ist es naheliegend, in Datenbanken Informationen über die von den Klienten nutzbaren Leistungsangebote, für Praktika und spätere berufliche Wiedereingliederung interessante Betriebe, Kontaktadressen für spezielle Unterstützungsleistungen usw. für einen schnellen, gezielten Zugriff vorzuhalten.

Die Wahrnehmung der **Anwaltsfunktion** setzt die Kenntnis einschlägiger Leistungsgesetze voraus, um die berechtigten Ansprüche der Leistungsberechtigten identifizieren und ggf. auch überzogene Ansprüche zurückweisen zu können. Eine besonders weitgehende Anforderung wird dem Case Manager gestellt, wenn er im Rahmen seiner **Beratungsfunktion** „eine Beziehung zum Klienten herstellen (soll), die es erlaubt, störende Muster im Verhalten des Klienten mit ihm durchzugehen und nützlichere Muster auf den Weg zu bringen.“ (BALLEW/MINK 1995, 56 ff.). Im Rahmen eines Netzwerks wäre hier eher eine Delegation an Experten zweckmäßig.

Qualifikationsvoraussetzungen für Case Manager benennen RAIFF/SHORE (1997):

- klinische Kompetenzen, Erfahrungen im Umgang mit psychischen Abwehrmechanismen
- kulturelle Kompetenz
- Kenntnisse über Controlling, Vergütungssätze und Grundlagen der Buchführung, soweit er an Entscheidungen über die Vergabe von Leistungen beteiligt ist.

Auf drei **Kernkompetenzen** beschränkt sich SCHULZ:

- „Er muss sich auf die Sichtweise der Jugendlichen einstellen können und
- in der Lage sein, mit anderen Professionen zusammenzuarbeiten sowie
- die soziale Infra- und Versorgungsstruktur des Sozialraums kennen, einen Überblick über Aufbau und Leistungen von Organisationen haben“ (2002, 192).

Eine Art **Anforderungsprofil** an Case Manager findet sich bei RIET/WOUTERS: Sie müssen

- „kontaktfreudig sein und einen offenen, zuverlässigen Eindruck machen,
- kompetent zuhören und sich einfühlen können,
- strukturiert (methodisch) denken und arbeiten,
- effizient Gespräche führen und moderieren können,
- in Krisensituationen kühlen Kopf bewahren und schlagkräftig handeln können,
- stark belastbar sein,
- kreativ sein beim Ausdenken und Organisieren neuer Initiativen“ (2002, 60 ff.).

3.2 Wo ist der Tätigkeitsbereich der Case Manager institutionell angesiedelt?

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten: Case Manager können im Hilfesystem eingebunden oder extern angesiedelt sein (RIET/WOUTERS 2002, 56). Sie können Mitarbeiter beim Kostenträger (z.B. beim Sozialamt, vgl. REIS 2002, bei der Bundesanstalt für Arbeit (MAIER 2000); als Gesundheitsberater oder Patientenbegleiter der Versicherung (WENDT 1998, 12) oder bei einem Leistungserbringer (Berufsförderungswerk, Krankenhaus) sein; sie können auch „einem von beiden Seiten unabhängigen eigenständigen Dienst, z.B. einer Koordinierungsstelle“ angehören (WENDT 1998, 12) oder als selbstständig arbeitende Fachkraft wirken. Dabei können auch die Leistungserbringer eine Koordinationsstelle einrichten (wie beispielsweise beim Living at Home-Programm in den USA. vgl. RAIFF/SHORE 1997, 181 ff.). Das erinnert an die Ursprungsvorstellungen der Service Center, wie sie von den Behindertenverbänden in die Debatte um das SGB IX eingebracht worden sind – bevor sie in praxi zu lästigen Zusatzaufgaben der Sozialversicherungsträger degenerierten. Aber hier hätte die Chance bestanden, eine qualifizierte, zudem neutrale Instanz als Anlaufstelle für Betriebe und Betroffene zu schaffen, wenn nicht das Geld für die staatliche Finanzierung gefehlt hätte und die Delegation an die Sozialversicherungsträger als Ausweg aufgekommen wäre.

Die BA-Position ist offenbar uneinheitlich: Während MAIER (2000) die Ansiedlung von CM bei der BA fordert, will die BA selbst in ihrem Fachkonzept „Berufsvorbereitende Bildung“ (Dezember 2003) eine neutrale Instanz „Bildungsbegleiter“ einrichten. Versicherer können sich ebenfalls eine neutrale Ansiedlung gut vorstellen (NEUMANN 2000, Folie 43). Leistungserbringer reklamieren wegen vorhandener Kompetenzen und Interesse an diesem neuen Geschäftsfeld diese Aufgabe für sich (STECHER 2000), wollen mindestens Teilangebote unterbreiten (WITTWER 2000, 2001) oder betreiben bereits erfolgreich CM – wie das BFW Hamburg, das seit 2001 in seiner Außenstelle Schwerin 134 Fälle abschließen konnte (BFW Hamburg 2003). Eine weitere Variante bieten die FORD-Werke Köln: Dort gibt es – nach kanadischem Muster – seit 2002 einen Disability Manager. Anlaufstellen im Sinne von CM könnten auch – bei entsprechender finanzieller Förderung und damit personeller Ausgestaltung – Selbsthilfegruppen und Behindertenverbände bieten.

Eine interessante Auflistung von **beruflichen Einsatzfeldern** findet sich bei WENDT (1998, 11):

- „Pflege,
- Krankenbehandlung,
- Rehabilitation,
- Jugendhilfe,
- Behindertenhilfe,
- Familienhilfe,
- Wohnungslosen- und Suchtkrankenhilfe."

Diese Auflistung wird von ihm vier Jahre später nach „organisatorischen Ansiedlungen" präzisiert:

- „Krankenkassen und gewerbliche Anbieter,
- Ärztenetzwerk,
- im Gesundheitsbereich,
- beim Arbeitsamt – Stichwort: Erhaltung von Arbeitsverhältnissen Behinderter,
- beim Sozialamt –Stichwort: aktivierende Sozialhilfe,
- und beim Allgemeinen Sozialen Dienst im Bereich der Jugendhilfe" (WENDT 2002).

3.3 Wer finanziert Case Management?

Staatliche Institutionen wie beim Krefelder Projekt oder Living at Home-Programm, aber auch Stiftungen und private Wohlfahrtsorganisationen, schließlich die Kostenträger im Gesundheitswesen und in der beruflichen Rehabilitation.

3.4 Wie weit bestimmen Finanzierung und Anbindung das Selbstverständnis und die Funktionsausübung?

Niederländische Erfahrungen lassen darauf schließen, dass unabhängige Case Manager, die nicht von einem Leistungserbringer oder einer Behörde bezahlt werden und somit nicht einer doppelten Loyalität unterliegen (Klient, Arbeitgeber), erfolgreicher im Sinne emanzipatorischen Wirkens sein können. Daraus folgern RIET/WOUTERS, Case Manager sollten idealerweise „zwischen beteiligten Einrichtungen und neben dem Klienten stehen" (2002, 94).

Man mag auch befürchten, dass bei einer Anbindung des Case Managers beim Reha-Träger Kostengesichtspunkte deutlich Interessen der Leistungsberechtigten dominieren, so dass Prävention und betriebliche Rehabilitation Priorität genießen, was wiederum notwendige „Voll-Rehabilitations-Maßnahmen" verzögern und die Chancen der Betroffenen aus den o.g. Gründen beeinträchtigen könnte. Maier, der als BA-Vertreter vehement für BA-eigene Case Manager eintritt, stellt sich eine vierstufige Prüfkette vor, bevor eine außerbetriebliche Reha-Maßnahme bewilligt werden darf:

- behindertengerechte Ausgestaltung des Arbeitsplatzes,
- Umsetzung auf einen geeigneten Arbeitsplatz im Betrieb des Leistungsberechtigten,
- Schaffung eines neuen Arbeitsplatzes im Unternehmen,
- Umschulung im Betrieb (in gleicher Richtung auch GÖBEL 1999, 2000).

3.5 Über welche Instrumente verfügt ein Case manager?

Hinweise zu einem Netzwerk, über das ein beim Arbeitsamt tätiger Case manager Kontakte knüpfen muss, finden sich bei WENDT (2002, 19):

- „Rentenversicherungsanstalt (BfA, LVA),
- Berufsgenossenschaft,
- Medizinische Dienste der Krankenkassen,
- der Ärztliche Dienst (ÄD),
- der Psychologische Dienst (PD) des Arbeitsamtes sowie
- Betriebsräte,
- Schwerbehindertenvertrauensleute,
- Betriebsärzte,
- Arbeitsassistenten,
- Bildungsträger“.

3.6 Wieviele Ratsuchende, Leistungsberechtigte, Versicherte ... „managet“ ein Case Manager?

Zweifellos kann ein Case Manager wegen seiner ausgedehnten Aufgaben nicht so viele Klienten betreuen wie ein herkömmlicher Berater. In amerikanischen Programmen wird von Relationen zwischen 1:10 und 1:25 (RAIFF/SHORE 1997, 34) ausgegangen. Für die Suchtkrankenhilfe empfiehlt WENDT einen Betreuungsschlüssel von 1:16 (2002, 26).

3.7 Was steht der flächendeckenden Einführung von CM entgegen?

Offenbar setzt sich CM trotz des relativ langen Vorlaufs – immerhin wurde der Begriff schon zu Beginn der 80er Jahre in der BRD adaptiert – nur zögerlich durch. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen, u.a.

- unzureichende Voraussetzungen auf der Systemebene,
- Umsetzungsschwierigkeiten und -widerstände im Anschluss an den Erlass des SGB IX,
- Rückzug auf phasenweise Einführung statt einer „Komplettlösung“,
- das Beharrungsvermögen der Leistungsträger und der Leistungserbringer, die weiterhin stark auf maßnahmeorientierte Leistungen setzen und die Effizienz personbezogener Leistungen in Frage stellen, und schließlich

- die Erkenntnis: „Kooperation wird nicht wirklich gewollt“ (REMMEL-FAßBENDER 2003).

3.8 Woran bemisst sich die Qualität der Arbeit eines Case Managers? Gibt es Effizienzkriterien und Messverfahren? Und wer misst und bewertet?

RAIFF/SHORE (1997) orientieren sich an den bekannten drei Dimension von Qualität: – Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität – und entwickeln sowohl „Qualitätsstandards für das Assessment im Case Management“ als auch „fünf Qualitätsnormen für die Entwicklung eines Serviceplans“.

Generell dürften heute „weiche“ Kriterien zur Beurteilung des CM-Erfolges in den Augen von Kostenträgern zur Legitimation von CM-Aufträgen nicht mehr ausreichen. Rehabilitationsträger wie die Bundesagentur für Arbeit orientieren sich zunehmend an wirtschaftlichen Kriterien, die durchaus nicht gegen CM sprechen müssen: „Die frühzeitige Unterstützung und Steuerung der Krankheitsverläufe oder Unfallfolgen durch Case Management kann zu einer erheblichen Reduzierung der Kosten führen“ (REMMEL-FAßBENDER 2003). Der Maßnahmeerfolg wird an der Verbleibsquote gemessen, konkret: an den Rücklauferträgen aus gezahlten Beiträgen *zur* bzw. vermiedenen Entnahmen *aus* der Arbeitslosenversicherung im Verhältnis zu den eingesetzten Maßnahme- und Unterstützungskosten. Zusätzlich wird ein trägerübergreifender Vergleich der Ertrags-/Aufwandsrelation vorgenommen, um die günstigste Form und den günstigsten Leistungserbringer zu identifizieren. Diese Sichtweise wird – wie am Beispiel des „Bildungsbegleiters“ im Konzept „Berufsvorbereitende Bildung“ unschwer erkennbar – auch auf die Funktionserfüllung bzw. Ergebnisqualität eines Case managers übertragen. Er „rechnet“ sich, wenn die ersparten Aufwendungen und die erhöhten Sozialversicherungseinnahmen pro Fall die zusätzlichen Kosten für die Einschaltung seiner Person übersteigen. Entsprechende Vergleichsrechnungen stellt GÖBEL (1999, 213) zur Rechtfertigung seines Konzeptes an. Daran wird allerdings deutlich, dass auch Präventionsleistungen nicht ohne erheblichen personellen – und damit finanziellen – Aufwand erbracht werden können.

4 Resumée und Ausblick

CM ist von seiner Konzeption her ein geeigneter Weg, um effizientere Verfahren der beruflichen Rehabilitation zu erschließen und kontrolliert zu nutzen. Mit Hilfe des CM individualisierte, systematisch und zeitnah erbrachte Reha-Leistungen können Reha-Prozesse zugleich wirksamer und kostengünstiger werden lassen. Allerdings sind die ökonomischen Zwänge z. Zt. so groß, dass die Gefahr besteht, aus dem CM lediglich ein Instrument zur Zwänge bei den Sozialversicherungsträger von einer Intensität, die befürchten lässt, dass qualitative Aspekte bei der Implementation eines wirksamen CM Opfer des Rotstiftes werden. Dann könnte ein Zukunftsszenario so aussehen: Ein für die komplexen Aufgaben des CM unzureichend ausgebildeter, aber billiger Case manager wählt immer die Leistung mit den niedrigsten Kosten auch unter Hinnahme von Qualitätseinbußen aus und sorgt für kurze Durchlaufzeiten.

Dem ist a priori ein Riegel vorzuschieben: Ohne klare, auf sinnvolle Qualitätskriterien ausgerichtete Bewertungsmaßstäbe für die Arbeit von Case managern wird die berufliche Rehabilitation von der Einführung des CM kaum profitieren!

Literatur

ARBEITSAMT KREFELD (2001): Abschlussbericht Projekt Case Management. Krefeld 1.8.2000 – 30.09.2001.

BALLEW, J.R./MINK, G. (1995): Was ist Case Management? In: WENDT, W.R. (Hrsg.): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau, 56-83.

BÖHNERT, W. (1997): Aufgaben des Berufshelfers in der gesetzlichen Unfallversicherung. In: Rehabilitation, H. 36, 39-47.

FACHGRUPPE (2003): Standards und Richtlinien für die Weiterbildung: Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen, verabschiedet von der Fachgruppe Case Management der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit (DGS), dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) und dem Deutschen Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK), Frankfurt 29.01.2003.

FAßMANN, H. (2000): Zielsetzungen und Aufgaben eines Case Managements in der Rehabilitation. Referat anlässlich der trägerübergreifenden Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte in der Rehabilitation vom 7. bis 9.3.2000 in Waldkraiburg. Hekt. Manuskript Nürnberg.

GÖBEL, J. (1999): Case-Management zur Erhaltung von Arbeitsverhältnissen Behinderter. Ein Modellversuch des Landesarbeitsamt Bayern. In: Rehabilitation 38, 209-219.

INBAS GmbH. (2003): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Definitionen.

KAIMBERGER, G. (2003): Betriebliche Förderungen des AMS OÖ, April.

KURTH-LAATSCH, S./NIEHAUS, M. (2000): Reha-BeraterInnen in den Arbeitsämtern als Umsetzer innovativer Programmatik in der beruflichen Rehabilitation. In: KIPP, M./STACH, M. (Hrsg.): Innovative berufliche Rehabilitation. Bielefeld, 81-92.

LOCKER, H. (1993): Handlungskonzepte und subjektive Vorstellungen von Reha-Beratern. Andernach.

MAIER, A. (2000): Case-Management. In: Trägerübergreifendes Seminar für Fachkräfte in der Rehabilitation vom 7.3. – 9.3.2000 in Waldkraiburg, hekt. Manuskript.

MEHRHOFF, F. (Hrsg.) (2004): Disability Management. Strategien zur Integration von behinderten Menschen in das Arbeitsleben. Ein Kursbuch für Unternehmer, Behinderte, Versicherer und Leistungserbringer. Stuttgart.

MEHRHOFF, F. (2000): Vernetzte Rehabilitation am Beispiel des Managements nach einem Unfall. In: Rehabilitation 39, 231-236.

NEUMANN, N. (2000): Fallmanagement in der Rehabilitation durch die private Versicherungswirtschaft. In: Trägerübergreifendes Seminar für Fachkräfte in der Rehabilitation vom 7.3. – 9.3.2000 in Waldkraiburg, hekt. Manuskript.

NIEHAUS, M. (1997): Probleme der Evaluationsforschung von Modellprojekten in der beruflichen Rehabilitation am Beispiel der Implementation wohnortnaher betrieblicher Umschulungen von Frauen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart 30, 2, 291-304.

RAIFF, N.R./SHORE, B.K. (1997): Fortschritte im Case Management. Freiburg im Breisgau.

REIS, C. (2002): Case Management als zentrales Element einer dienstleistungsorientierten Sozialhilfe. In: LÖCHERBACH, P. et al. (Hrsg.): Case Management – Fall- und Systemsteuerung in Theorie und Praxis. Neuwied, 167-184.

REMMEL-FASSBENDER (2003): Case Management – eine Methode der Sozialen Arbeit; – Chancen im Fallmanagement nach SGB IX. Vortrag im Ausschuss „Fachdienst“ der Arbeitsgemeinschaft deutscher Berufsförderungswerke im Frühjahr 2003.

RIET, N.v./WOUTERS, H. (2002): Case Management – Ein Lehr- und Arbeitsbuch über die Organisation und Koordination von Leistungen im Sozial- und Gesundheitswesen. Luzern.

SCHULZ, F. (2002): Case Management – Chancen und Herausforderungen eines neuen Handlungsansatzes in der Jugendsozialarbeit. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft, 4. Vierteljahr, 53. Jg., 188-193.

STECHER, St. (2000): Case-Management zur Erhaltung von Beschäftigungsverhältnissen behinderter Arbeitnehmer/innen. In: Trägerübergreifendes Seminar für Fachkräfte in der Rehabilitation vom 7.3. – 9.3.2000 in Waldkraiburg, hekt. Manuskript.

WASILEWSKI, R./FAßMANN, H./PASSENBERGER, J./SCHNEIDER, N./WINTERGERST-GAASCH, I. (1988): Die Einleitung beruflicher Rehabilitation. Analyse von Möglichkeiten ihrer Verbesserung. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Berichte zur Sozialforschung. H. 175, Bonn.

WENDT, W.R. (1998): Case Management I: Einheit von Organisation und Verfahren. In: social management – Zeitschrift für Organisation und Innovation, 8. Jg., H. 4, 11 f.

WENDT, W.R. (2002): Case Management – Stand und Positionen in der Bundesrepublik. In: LÖCHERBACH, P. et al. (Hrsg.): Case Management – Fall- und Systemsteuerung in Theorie und Praxis. Neuwied, 13-36.

WITTWER, U. (2000): Referat auf dem Hauptstadtkongress Medizin und Gesundheit am 30.05.2000: Wiedereingliederungsmanagement in der beruflichen Rehabilitation. Hekt. Manuskr. Hamburg.

WITTWER, U. (2001): Referat auf dem Forum „Prävention und Rehabilitation“ zum Thema „BFW – jwd oder ganz nah am Puls – wie stellen sich die Berufsförderungswerke eine Mittlerrolle zwischen Rehabilitation und Prävention vor?“, Hekt. Manuskr. Hamburg.

FASCHING, HELGA & NIEHAUS, MATHILDE (Universität Wien, Universität Köln)

Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf

1 Ausgangslage

In der Gruppe der behinderten Jugendlichen nimmt die Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens den quantitativ größten Anteil ein. Aufgrund von Schätzungen an Schulen für Lernbehinderte zeigt fast jedes zweite Kind Auffälligkeiten nicht nur im Bereich des Lernens, sondern auch im Bereich des Verhaltens (vgl. SPIESS 2002, 39). Bei Jugendlichen, die im Verhalten auffällig sind, bei denen jedoch eine Lernbehinderung auszuschließen ist, wird die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung empfohlen (vgl. SCHMIDT-NEMETH 2002, 120). Sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule soll sich auf deren berufliche und soziale Eingliederung orientieren. „Ziel ist die bestmöglichste schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (KMK 2000, 3). Diese Forderungen und Zielvorstellungen stehen jedoch im Spannungsfeld zu den realen Möglichkeiten. Die Lage auf dem Ausbildungsmarkt ist in den letzten Jahren immer schlechter geworden. Als Einflussfaktoren werden die konjunkturelle und demographische Entwicklung, aber auch der Strukturwandel der Wirtschaft genannt. Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen ist deutlich geringer als die Nachfrage. In Deutschland fehlten im Jahr 2003 nach Berechnungen der Bundesagentur für Arbeit mindestens 15.000 Ausbildungsplätze (DIETRICH/KOCH/STOPS 2004). Die über Jahre geführten Prozesse sonderpädagogischer Förderung reiben sich an diesen Ausbildungs- und Vermittlungschancen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Vor diesem Hintergrund sind in der Phase der beruflichen Ersteingliederung die meisten Jugendlichen erschwerten Bedingungen ausgesetzt. Vor allem die berufliche Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit Beeinträchtigungen ist durch eine Fülle von Problemlagen gekennzeichnet (BACH 1989; NEUKÄTER/WITTROCK 2002; SCHIERHOLZ 2001). Für einen großen Teil von Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen ist eine berufliche Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt nur schwer zu erreichen. Das Leistungs- und Sozialvermögen dieser jungen Menschen, ihre soziale Herkunft, das kulturelle Umfeld ihres Aufwachsens und nicht zuletzt die Entwicklung des Arbeitsmarktes sowie negative Einstellungen von Seiten der Betriebe sind prägend für das, was die Problemlagen von Jugendlichen mit Behinderungen bei der beruflichen Integration ausmachen (DIETERICH 1989; MEIER-REY 1997; ORTHMANN 2001; STEIN 1999).

2 Problemfelder bei der beruflichen Integration

Die Frage der Integration von Jugendlichen mit Behinderungen stellt sich beim Übergang von der Schule ins Berufs- und Erwerbsleben dringlich. Hierbei kann eine gezielte Förderung von Jugendlichen aber nur durch eine Kenntnis ihrer speziellen Problemlage ermöglicht werden.

2.1 Familiäres Umfeld und kulturelle Herkunft

Die Voraussetzungen des Sozialisationsfeldes Familie erschweren oft die berufliche Integration Jugendlicher mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen. Die Einstellung der Familie zur Berufstätigkeit ihres Kindes und die Bereitschaft zur Unterstützung bei Schwierigkeiten haben einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Integration (vgl. SEIFERT 1977, 737). Hier muss auch der soziale Hintergrund im Elternhaus mitbedacht werden. Bedingungen des Aufwachsens in der Herkunftsfamilie sind ein entscheidender Stütz-Pfeiler für den Lebensweg der heranwachsenden Jugendlichen. „Die familiäre Sozialisation vermittelt Erfahrungen, Fertigkeiten und Orientierungen, die sowohl für die allgemeine Lebensführung als auch für die beruflichen Informationen, Werthaltungen, Entscheidungen und Qualifikationen von Bedeutung sind“ (SCHRÖDER 1987, 112).

Die meisten Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen stammen aus Familien mit einer unterdurchschnittlichen gesellschaftlichen und/oder beruflichen Stellung der Eltern (vgl. hierzu z.B. BACH 1989; BEGEMANN 2002; KLEIN 2001; WILLAND 2000). Hier ist insbesondere auch an ausländische Familien zu denken (KLEIN 2001). Wo die materielle Situation (Geldsorgen, unzureichende Wohnverhältnisse) und der berufliche Status in besonderem Maße unsicher sind, wird den Jugendlichen weder von ihrer Motivation noch von ihrer konkreten Lebensorientierung her Unterstützung gegeben, um eine erfolgreiche berufliche Integration zu ermöglichen. Als weitere Barrieren bei der beruflichen Integration werden bei ausländischen Jugendlichen auch vermehrt Vorbehalte gegen und negative Erfahrungen mit Behörden, fehlende Einbindung in ein Netz sozialer Beziehungen, wo auf informellem Wege ein Zutritt in Betriebe ermöglicht werden kann, genannt (vgl. BMBF 1998, 19). Ohne externe Unterstützung und entsprechende Begleitung wird diesen Jugendlichen die berufliche Integration nur schwer gelingen.

2.2 Qualifikation

Das Bildungsniveau einer Person steht im Zusammenhang mit den Arbeitsmarktchancen für die jeweilige Person (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000). Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen weisen in der Regel ein niedriges Bildungsniveau auf. DIETERICH (1989, 374) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „fehlender Hauptschulabschluss und nicht vorhandene Berufsausbildung die Arbeitslosigkeit geradezu prädisponieren“. Für die Gruppe der Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen gilt, dass ihre „Behinderung“ sich somit als Ausdruck und Folge einer längeren Kette von Benachteiligungen darstellt, die bei den sozialen Lebensbedingungen in Kindheit und Jugendalter beginnen, sich in einer schlechteren bzw. ungenügenden Ausbildung fortsetzen und –

falls sie überhaupt einen Arbeitsplatz finden – das hohe Risiko beinhalten, arbeitslos zu werden.

2.3 Persönliche Kompetenzen

Empirische Untersuchungen zu den Problemlagen Jugendlicher mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen in Bezug auf die berufliche Integration weisen auf die mangelnde Berufswahlkompetenz dieser Jugendlichen hin (DIETERICH 1989; NEUKÄTER/WITTROCK 2002; STEIN 1999). Die Jugendlichen treffen sehr spät berufliche Entscheidungen. Sie wählen einen Beruf eher nach emotionalen als nach rationalen Kriterien aus. Häufig werden Berufswünsche wie z.B. Pilot oder Kapitän genannt, die eine symbolische Bedeutung für die Jugendlichen haben, aber nicht den Eignungsvoraussetzungen entsprechen. „Nur selten kommt es nach ein oder zwei Gesprächen zu einer Berufsentscheidung und zur Vermittlung eines Ausbildungsplatzes, häufig dauert es Jahre“ (NEUKÄTER/WITTROCK 2002, 259).

Auch bei der Realisierung ihrer Berufsvorstellungen haben Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen mehr Schwierigkeiten als andere Jugendliche. Sie sind im Bewerbungsverhalten unentschlossener und unsicherer und bewerben sich zu spät. Sie reagieren auf Restriktionen am Ausbildungsmarkt eher mit Verzicht auf Nachfrage und verfallen in resignative Haltungen. Der Kontakt zum Arbeitsmarktservice ist von geringer Eigeninitiative geprägt und bedarf besonderer Hinführung. Unter Umständen führt dies dazu, dass sie in Anlerntätigkeiten münden und oft erworbene Qualifikationen, die sie z.B. in einer berufsbildenden Maßnahme erlernt haben, nicht verwerten können.

Ob eine berufliche Integration gelingt, hängt zum Teil von ihren persönlichen sozialen und beruflichen Kompetenzen ab. Dazu gehören Arbeitstugenden wie z.B. Pünktlichkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Flexibilität, Motivation, Teamfähigkeit, persönliche Hygiene und Erscheinungsbild (vgl. DIETERICH 1989, 374; NEUKÄTER/WITTROCK 2002, 261). STRUTZ (1999) konnte zeigen, dass eine berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen von drei wesentlichen Bedingungen abhängt, nämlich von der Kooperationsfähigkeit, der Motivation und der Selbstständigkeit. Personale Qualifikationen wie Lernbereitschaft, Selbstvertrauen, soziale Qualifikationen wie Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft und kognitive Fähigkeiten sowie Werthaltungen im Sinne von Anpassungsbereitschaft und Dienstbereitschaft sind somit neben den fachlichen Qualifikationen notwendig, um eine berufliche Situation erfolgreich bewältigen zu können.

2.4 Geschlecht

Der Faktor „Geschlecht“ spielt eine nicht unwesentliche Rolle bei der beruflichen Integration. Der Frauenanteil unter den Auszubildenden in Deutschland sinkt laut Berufsbildungsbericht 2003 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Anteilig gingen weniger Frauen einer betrieblichen Ausbildung nach als es dem Frauenanteil an den Erwerbstätigen entsprach. Studien (MEIER-REY 1997; NIEHAUS 1999; ORTHMANN 2001; THEIS-SCHOLZ 2001) weisen darauf hin, dass Mädchen mit Behinderung bei der beruflichen Ein-

gliederung von einer doppelten Benachteiligung durch Geschlecht und Behinderung betroffen sind. Die Notwendigkeit einer beruflichen Ausbildung für eine autonome Lebensgestaltung wird für Mädchen anscheinend noch häufiger verkannt als für Jungen. Mädchen nehmen bestehende Möglichkeiten weniger wahr als Jungen bzw. es wird bei ihnen in der Berufsberatung (von Lehrpersonen, BerufsberaterInnen) nicht auf ein erweitertes Berufswahlspektrum hingewirkt.

2.5 Soziale Einstellungen und Vorurteile in Betrieben

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO 2001) betont, dass die Integration (Partizipation) von Menschen mit Behinderungen im Berufsleben durch Umweltfaktoren wie Einstellungen, Werte und Überzeugungen von Menschen entweder unterstützt oder beeinträchtigt wird. Bei der beruflichen Integration spielen soziale Einstellungen und Vorurteile in Betrieben eine wichtige Rolle. Die Vorurteile von ArbeitgeberInnen sind in der Regel auf Verhaltensunsicherheiten und Unkenntnis über die Leistungsfähigkeit und Verhaltensweisen zurückzuführen. „Dies gilt besonders für Jugendliche, die in Heimen aufgewachsen sind oder eine Sonderschule besucht haben. Das negative Etikett gerät im Extremfall zum Stigma“ (NEUKÄTER/WITTROCK 2002, 257). Diesen Jugendlichen wird von betrieblicher Seite oft nicht die notwendige Leistungs- und Sozialfähigkeit zugesprochen. Ihnen werden vielmehr Besonderheiten des Sozialverhaltens als Eigenschaften angelastet, an denen sie selbst schuld seien. „Man hält sie für renitent, faul, frech und dumm und versteht nicht, dass die Jugendlichen paradoxerweise durch abweichendes Verhalten einen Weg aus ihrer Notlage suchen“ (NEUKÄTER/WITTROCK 2002, 257). Die Notlage der Jugendlichen, die sich nicht selten in Aggression, Regression oder insgesamt in einem Kontrastverhalten zur Durchschnittsnorm äußert, wird nicht erkannt, sondern eher durch Umweltreaktionen verstärkt. Während bei sichtbaren Behinderungen „neben Unbehagen und Verunsicherung in der Regel auch mitmenschliche Betroffenheit, Mitleid und Hilfeimpulse aufgelöst werden, löst ein mehr oder weniger ausgeprägtes `Fehlverhalten´ von Kindern ohne erkennbare körperliche oder situative Ursache eher Bestrafungsimpulse aus“ (VERNOOIJ 2000, 32).

2.6 Arbeitsmarktlage

Positive Prognosen im Hinblick auf die Arbeitsmarktentwicklung beziehen sich in erster Linie auf Stellen für Mittel- bis Hochqualifizierte. In den letzten Jahren ist in der modernen Industriegesellschaft aber geradezu ein Wegbrechen einfacher Tätigkeiten zu verzeichnen. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) hat eine Prognose für die einfachen Tätigkeiten in der Arbeitsgesellschaft vorgestellt. „Danach werden bis zum Jahre 2010 die Berufschancen und -perspektiven der `Ungelernten´ (jedenfalls auf einen Vollerwerbs-Arbeitsplatz) deutlich sinken (...). Die Zahl der sogenannten Einfacharbeitsplätze, in denen 1991 bundesweit noch jeder 5. Erwerbstätige beschäftigt war, wird nach den Berechnungen des IAB im Jahre 2000 auf rund 14 %, im Jahre 2010 auf etwa 10% zurückgegangen sein. Die Beschäftigungsmöglichkeiten dieser Personengruppe [der Ungelernten, Anm. der Verf.] werden sich daher von 5,6 Mio. Arbeitsplätzen im Jahre 1991 auf 2,7 bis 2,8 Mio. im Jahre

2010 verringern“ (SCHIERHOLZ 2001, 39). Ingesamt ist entsprechend den Zahlen der Bundesagentur für Arbeit 2003 von einer Lehrstellenkrise die Rede (DIETRICH/KOCH/STOPS 2004). Des Weiteren ist die Situation des regionalen Arbeitsmarktes ein Faktor, ob Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen einen Arbeitsplatz erhalten. Jugendliche aus strukturschwächeren Gebieten erfahren hierbei die größten Probleme bei der beruflichen Integration. Ihnen ist eine Ausbildung weit weg von der Familie oft nicht möglich, da der Ablösungsprozess von der Familie vielfach noch nicht abgeschlossen ist oder sie die dafür notwendige Selbstständigkeit noch nicht erlangt haben.

3 Ausblick

Bei der Bestimmung der Barrieren und Problemfelder der beruflichen Integration von Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen nehmen die Faktoren „familiäres Umfeld“, „persönliche Kompetenz“, „Geschlecht“, „ethnische Zugehörigkeit“, „soziale Einstellungen“, „Arbeitsmarktsituation“ und „Region“ eine besondere Stellung ein. Die Entwicklungspartnerschaften auf europäischer Ebene (Equal-Gemeinschaftsinitiativen) nehmen diese Faktoren auf und versuchen über Qualifizierungsangebote die „Beschäftigungsfähigkeit“ Benachteiligter zu erweitern (BERNHARD/NIEHAUS/SCHMAL 2003). Es ist angesichts der ökonomischen Entwicklungen alles andere als einfach, behinderte Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren und ihnen dadurch ein eigenständiges sowie wirtschaftlich unabhängiges Leben zu ermöglichen. Empfehlungen zur Unterstützung sollten an den Kompetenzen des Jugendlichen, am schulischen und sozialen Umfeld sowie an den Bedingungen im Erwerbsleben anknüpfen.

Im schulischen Bereich ist anzuregen, dass für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrative Schulformen im Sekundarbereich II angeboten werden (d.h. Öffnung des Berufsschulwesen und der berufsbildenden mittleren Schulen) wie in anderen westlichen Industrieländern (vgl. WETZEL/WETZEL 2001). Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben ist beispielsweise eine Übergangsbegleitung zu empfehlen. Bewährt hat sich die Erstellung eines verpflichtenden individuellen Förder- und Karriereplanes bereits vor dem Ende der Pflichtschulzeit (in Österreich ist die Eingangsphase mit Gutachten/Förderplänen geregelt, aber nicht die Ausgangsphase) plus Ergänzungen während einer Berufsvorbereitung, falls eine solche Maßnahme durchgeführt wird. So ein Plan umfasst eine Einschätzung der besonderen Bedürfnisse, der persönlichen Kompetenzen, der beruflichen Wünsche und Interessen u.ä. sowie die einzelnen angestrebten Schritte bis hin zur beruflichen Integration. Entsprechende „Karriereentscheidungen“ erfolgen gemeinsam mit den betroffenen Jugendlichen, deren Familie, dem Lehrpersonal sowie gegebenenfalls unter Einbeziehung von speziellen ExpertInnen. Insbesondere wenn Probleme im Arbeitsalltag auftreten oder sich individuelle Lebensumstände oder berufliche Wünsche verändern, erscheint ein rasches (Re-)Agieren bzw. die Wiederaufnahme oder Intensivierung der Betreuung sinnvoll. Bei Erfolg der beruflichen Integration genügt ein loser Kontakt. Übergangsbegleitung darf nicht mit einer „Erstversorgung“ enden, sondern ist als langfristiger Prozess mit geregelten Zuständigkeiten zu verstehen.

In Deutschland stellt das „Berufscasting“ ein innovatives Verfahren der Berufsorientierung dar. Den Analysen des Bundesinstitutes für Berufsbildung zufolge kann eine auf individuelle Stärken und Schwächen abgestimmte arbeitsmarktorientierte Berufswahl bzw. Ausbildungsentscheidung weder im Rahmen der Schule noch über die obligatorischen Berufspraktika geleistet werden (vgl. EBBINGHAUS/WALTER/SCHMIDT 2003). Vor diesem Hintergrund haben EBBINGHAUS, WALTER und SCHMIDT (2003) Evaluationsergebnisse zu einem projektorientierten Assessmentverfahren, dem Berufscasting, vorgestellt, die dafür sprechen, dass das Ziel einer realistischen Berufsperspektive weitgehend erreicht wurde. Um die Passung zwischen Fähigkeiten des Jugendlichen und den Anforderungen des Berufes und des Betriebes besser zu ermöglichen, wäre ein solches berufsorientiertes Assessmentverfahren für Jugendliche mit Behinderungen möglicherweise ebenso geeignet.

Empfehlungen, die an die Bedingungen im Erwerbsleben anknüpfen, formulieren SEIFERT (1977) sowie NIEHAUS et al. (2002). Zu den Kontextbedingungen am Arbeitsplatz, die für das Gelingen einer dauerhaften beruflichen Integration erforderlich sind, zählen laut SEIFERT (1977, 737):

- „Angemessenheit der Leistungsanforderungen an die Leistungsfähigkeit des Behinderten (weder Über- noch Unterforderung)
- Einstellung des Vorgesetzten zum Behinderten und Behandlung des Behinderten (positive Einstellung, Verständnis, Geduld, Rücksichtnahme)
- Einstellung der Mitarbeiter zum Behinderten (Annahme und Anerkennung des Behinderten als prinzipiell gleichwertigen und gleichberechtigten Arbeitskollegen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft bei außergewöhnlichen Belastungen)
- Soziales Klima im Betrieb und am Arbeitsplatz.“

Diese Kontextbedingungen sind in der Regel nicht in allen Betrieben zu finden. Sogenannte „Nischenarbeitsplätze“ sollten vermehrt in Betracht gezogen werden. Hierbei benötigen Jugendliche aber Unterstützung durch begleitende Hilfen wie zum Beispiel von Integrationsfachdiensten oder der Arbeitsassistenz, die über das regionale Arbeitsmarktangebot informiert sind und den Jugendlichen bei der Arbeitsplatzsuche helfen können. Arbeitsplätze können dadurch oft gefunden werden, indem der Jugendliche zuerst in einem Betrieb platziert und danach erst ein konkreter Arbeitsplatz für den Jugendlichen geschaffen wird. Des Weiteren kommt hinzu, dass Betriebe oft nicht ausreichend über bestimmte Fördermöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderungen informiert sind.

Das vorrangige Ziel der beruflichen Integration ist die dauerhafte Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Dieses Ziel kann nur durch eine umfassende und enge Zusammenarbeit zwischen Betrieb, Arbeitsamt und Assistenz erreicht werden. Insofern ist es von besonderer Bedeutung, dass Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen schon sehr früh beispielsweise durch Praktika Betriebe kennen lernen und auch dort von externen Unterstützungspersonen begleitet werden.

Neben diesen Empfehlungen zur Unterstützung der beruflichen Integration sind darüber hinaus vor allem die Verantwortlichen in Politik und Wirtschaft aufgerufen, Bedingungen zu schaffen, die die Chancen für benachteiligte Gruppen erhöhen.

Literatur

BACH, H. (1989): Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: GOETZE, H./NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6. Berlin, 3-35.

BEGEMANN, E. (2002): Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. In: Die neue Sonderschule, 47, 3, 191-216.

BERNHARD, D./NIEHAUS, M./SCHMAL, A. (2003): Europäische Leitlinien auf dem Prüfstand. Zur Umsetzung beschäftigungspolitischer Leitlinien in EQUAL-Qualifizierungsmaßnahmen für Benachteiligte. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 10, 38-40.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (1998): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn.

DIETERICH, M. (1989): Berufsvorbereitung und berufliche Eingliederung. In: GOETZE, H./NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6. Berlin, 373-389.

DIETRICH, H./KOCH, S./STOPS, M. (2004): Ausbildung muss sich lohnen – auch für Betriebe. IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 6, 12.3.2004.

EBBINGHAUS, M./WALTER, G./SCHMIDT, U. (2003): Kompetenzen erkennen – planvoll orientieren. Berufscasting, ein berufsorientiertes Assessmentverfahren für Jugendliche. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld.

EUROPÄISCHE KOMMISSION. EU-Bericht: Beschreibung der sozialen Lage in Europa 2000. Online im WWW: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/ms/a-obj-3-fulldoc-de.pdf (rev. 23.1.2002).

KLEIN, G. (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, 51-61.

MEIER-REY, CH. (1997): Unterstützung des Identitätsentwicklungsprozesses bei Mädchen und jungen Frauen mit Behinderungen. In: WARZECHA, B. (Hrsg.): Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik. Forschung – Praxis – Perspektiven. Konflikt – Krise – Sozialisation, Band 2 . Hamburg, 182-201.

NEUKÄTER, H./WITTROCK, M. (2002): Verhaltensstörungen. In: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Nürnberg, 254-265.

NIEHAUS, M. (1999): Arbeit für Schleswig-Holstein – Arbeit für Frauen mit Behinderung in Schleswig-Holstein?! In: SELLACH, B. (Hrsg.): Situation von Mädchen und Frauen mit Behinderung in Schleswig-Holstein. Kiel, 51-62.

NIEHAUS, M./SCHMAL, A./BERNHARD, D./FASCHING, H./SIMBRIG, I. (2002): Bildungsbedarfsanalyse für betriebliche Akteure angesichts neuer Aufgaben im Rahmen des „Disability Management“. In: ECKSTEIN, K./THONHAUSER, J. (Hrsg.): Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich. Innsbruck; Wien; München; Bozen, 81-94.

ORTHMANN, D. (2001): Berufliche Eingliederungsprozesse bei Jugendlichen mit Lernbehinderung. Ergebnisse einer Erkundungsstudie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 10, 398-404.

SCHIERHOLZ, H. (2001): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover.

SCHMIDT-NEMETH, M. (2002): Förderausschüsse für ADS-Kinder – Zum Stellenwert der Diagnose „Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom“ in der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Die neue Sonderschule, 47, 2, 113-123.

SCHRÖDER, H. (1987): Die Berufseinmündung von Lernbehinderten. Zeitschrift für Heilpädagogik, 38, 1, 109-122.

SEIFERT, K.-H. (1977): Berufliche Rehabilitation. In: SEIFERT, K.-H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, 672-770.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.
Online im WWW: http://www.kmk.org/doc/beschl/emotsozentw.pdf (rev. 30.1.2001).

SPIESS, W. (2002): Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In: WITTROCK, M./SCHRÖDER, U./ROLUS-BORGWARD, S./TÄNZER, U. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart; Berlin; Köln, 39-52.

STRUTZ, B. (1999): Autark – Verein zur beruflichen Integration von beeinträchtigten Pflichtschulabgängern. Eine Evaluation der Arbeitsweisen (Diplomarbeit). Universität Klagenfurt.

STEIN, R. (1999): Pädagogik bei Lernbeeinträchtigten unter besonderer Berücksichtigung des Berufsbezugs: Perspektiven für Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11, 502-510.

THEIS-SCHOLZ, M. (2001): Lernbeeinträchtigte Mädchen in der Sonderschule. Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 159-165.

VERNOOIJ, M.-A. (2000): Verhaltensstörungen. In: BORCHERT, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle, 32-44.

WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO) (2002): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf.

WETZEL, G./WETZEL, P. (2001): Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie. In: SPECHT, W./WETZEL, W./WETZEL, P./RUTTE, V. (Hrsg.): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration". Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung, Forschungsbericht 29, 77-146.

WILLAND, H. (2000): Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Sonderpädagogik, 30, 4, 210-221.

STEPHAN STOMPOROWSKI (Universität Hamburg)

Die misslungene berufliche Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund

1 Einleitung

Nach fast 50jähriger Geschichte der Einwanderung in die Bundesrepublik ist es nicht gelungen, für die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund Chancengleichheit herzustellen. Bereits 1970 schrieb der damaliger Schriftleiter der Zeitschrift *Die Berufsbildende Schule*, Gustav GRÜNER, dass es „die Menschlichkeit und das Ansehen unseres Staates als sozialer Rechtsstaat“ gebiete, „Gastarbeitern“ eine Berufsausbildung zu ermöglichen (GRÜNER 1970, 838). 15 Jahre später lag der Wohnbevölkerungsanteil der 15-18jährigen Ausländer in Deutschland bei 6,8 %. Zum gleichen Zeitpunkt befanden sich 2,8 % ausländische Jugendliche im Dualen Ausbildungssystem. Ein Unterschied von genau 4 Prozentpunkten. Bis zum Jahre 2001 erhöhte sich der Anteil ausländischer Jugendlicher im Dualen System auf 5,5 %, gleichzeitig stieg aber auch der Wohnbevölkerungsanteil der 15-18jährigen auf 9,5 %. Somit hat sich die Situation der beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund seit Anfang der 1980er Jahre nicht geändert, immer noch besteht ein Abstand von vier Prozentpunkten. GRÜNER mahnte vor nun mehr 34 Jahren, es dürfe nicht zu einem neuen „Minoritätenproblem“ in der Bundesrepublik kommen und die Berufspädagogik müsse sich unbedingt an einer Lösung dieser „drängenden Aufgabe“ beteiligen (GRÜNER 1970, 837). Doch nur selten waren seither Jugendliche mit Migrationshintergrund Thema der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seit 1969 sind in den drei renommierten Fachzeitschriften, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Die berufsbildende Schule* und *Wirtschaft und Erziehung*, lediglich 37 Beiträge und ein Sonderheft zu diesem Thema erschienen. Die heutige Auseinandersetzung findet überwiegend im Zusammenhang mit der Benachteiligtenförderung und der Situation im Berufsvorbereitungswesen statt. Monografien zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen eher die Ausnahme dar und liegen ebenfalls i.d.R. mehrere Jahre zurück (z.B. RÜTZEL, 1989). Diese geringe Aufmerksamkeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird jedoch nicht der aktuellen Lage gerecht, die die BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN als „besorgniserregend“ (2002, 193) bezeichnet.

2 Stand der Forschung

Eine systematisch-historische Forschung zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt es bislang nicht. Zwar liegen vereinzelte Studien vor, die auch weit in die 1970er Jahre zurückreichen, aber eine kontinuierlich-systematische Erfassung von einflussnehmenden Faktoren sowie eine historische Aufarbeitung der beruflichen „Integrationsgeschichte“ ist noch nicht erfolgt. Dafür verantwortlich sind u.a. die mangelhafte Quellenlage und die unsichere statistische Datenbasis. So werden vom Statistischen Bundesamt nicht gesondert Daten über die Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund

gesammelt, sondern lediglich von Personen mit ausländischem Pass. Erst seit dem 01. Januar 2003 sind in den Eingliederungsbilanzen der Arbeitsämter gesondert Daten zur Arbeitsmarktsituation von Migranten auszuweisen[1]. Als solche gelten danach Ausländer, Eingebürgerte, Spätaussiedler sowie in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern, die bei Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben. Als weitere Hürde bei der Datenerhebung erweist sich die Bereinigung der Bevölkerungsstatistik von 1998, wodurch die Vergleichbarkeit zu den vorherigen Jahrgängen aufgehoben wurde (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2002, 193). Noch schwieriger sind aber Untersuchungen, welche die Zeit vor 1980 in den Blick nehmen. So korrigierte die KMK erst 1976 die von vielen Ländern angewandte Praxis der Beurlaubung ausländischer Jugendlicher von der Berufsschulpflicht. Noch 1979 geht SCHOBER davon aus, dass „höchstens die Hälfte der berufsschulpflichtigen ausländischen Jugendlichen auch tatsächlich die Berufsschule besucht“ haben (SCHOBER 1979, 861). Exaktes Datenmaterial lässt sich daher nur für bestimmte Regionen ermitteln, nicht aber für das gesamte Bundesgebiet. Die eher fragmentarische wissenschaftliche Aufarbeitung wird auch im Jahre 2002 in den Expertisen zum elften Kinder- und Jugendbericht angesprochen. Darin heißt es, dass „über die berufliche Bildung, die Berufseinmündung und die Berufskarriere von Jugendlichen aus Migrantenfamilien noch sehr wenig bekannt ist“ (DIEFENBACH 2002, 11). Ebenso konstatiert die KMK in ihrem ersten *Bildungsbericht für Deutschland*, dass „die Situation benachteiligter Gruppen im Bildungssystem insgesamt komplizierter und unübersichtlicher geworden“ sei und „die unsichere Datensituation viele Facetten der Probleme ungeklärt“ lasse (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003, 233). Mit Ausnahme einiger Teiluntersuchungen und weniger Monografien besteht auf diesem Forschungsgebiet noch großer Handlungsbedarf, wie auch im jüngsten Gutachten der BLK bestätigt wird – das aber ebenso einseitig den Fokus auf „die Förderung in den grundlegenden Bereichen der Bildungskarriere – also Elementarbereich, Primarstufe und Sekundarstufe I“ legt (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2003, 11). Die folgende Untersuchung zeigt aus explizit berufspädagogischer Perspektive die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund der letzten Jahrzehnte anhand eigener statistischer Auswertungen. Darüber hinaus werden einige markante Beispiele berufsbildungspolitischen Handelns exemplarisch aufgegriffen, um den Verlauf der beruflichen Integration dieser Zielgruppe näher bestimmen zu können.

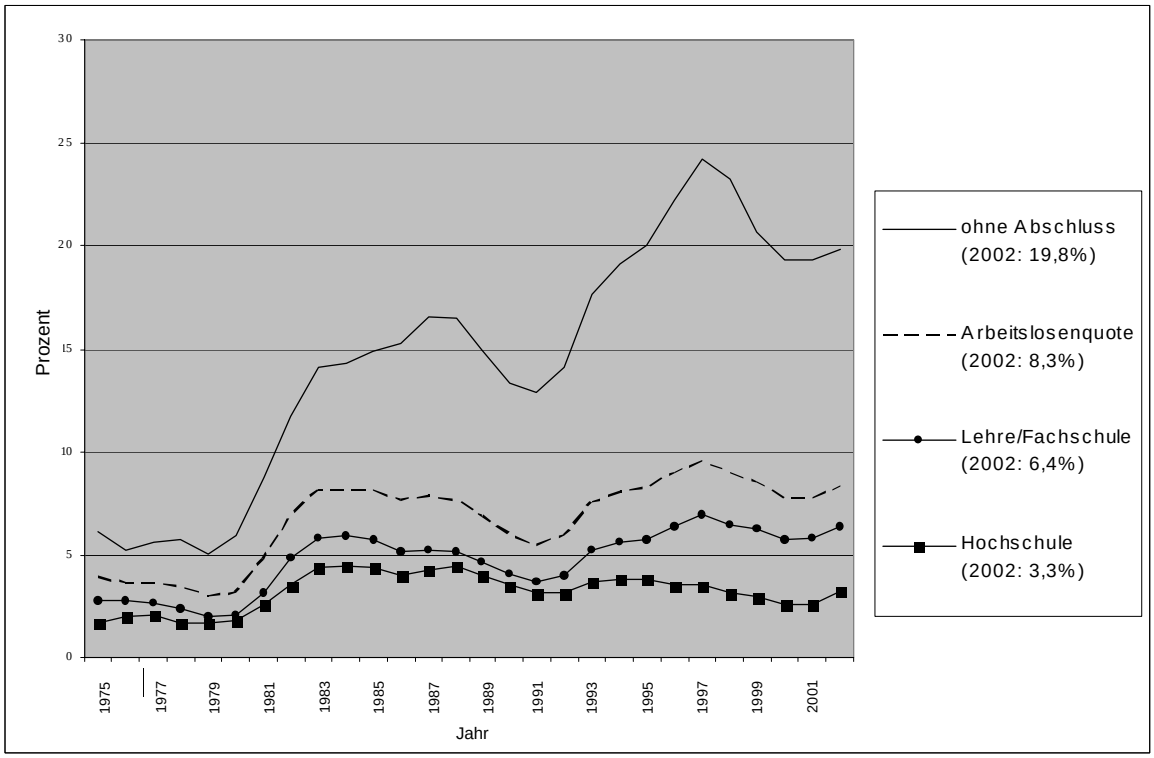
3 Die Folgen veränderter Qualifikationsanforderungen für benachteiligte Jugendliche

Im Beschluss des Bundeskabinetts zum Berufsbildungsbericht 2002 heißt es, dass es „das Ziel der Bundesregierung [ist], allen Jugendlichen die Chance zu eröffnen, mit einer arbeitsmarktverwertbaren Berufsausbildung den Start in das Berufsleben zu beginnen“ (BMBF 2002, 17). In dieser Äußerung spiegeln sich zwei wesentliche Einsichten heutiger Berufsbildungspolitik wider: zum einen die außerordentlich hohe Bedeutung von Ausbildung für die gesamte spätere Erwerbssituation und zum anderen die Skepsis, alle Jugendlichen versorgen

[1] Vgl. § 11 Abs. 2 Nr. 9 SGB III.

zu können. Eine differenzierte Aufschlüsselung der Arbeitslosenquoten nach Qualifikationsebenen verdeutlicht das Problem. So ist die Arbeitslosenquote nach Berechnungen des IAB bei der Personengruppe *ohne Ausbildung* von 6,1 % im Jahre 1975 auf 23,3 % im Jahre 1998 angestiegen (Tabelle 1). Unterhalb der Arbeitslosenquote liegen dagegen die Werte von Personen *mit Lehre/Fachschul- Meister- Technikausbildung* sowie *universitärem* und *Fachhochschulabschluss*. Im Qualifikationsstrukturbericht des BMBF aus dem Jahre 2000 heißt es dazu: „Auf den Punkt gebracht lautet die Faustregel nach wie vor: Je niedriger die formale Qualifikation, desto schlechter die Position auf dem Arbeitsmarkt“ (DOSTAL 2000, 3). Berufsbildungspolitik müsse daher insbesondere bei der Gruppe der Geringqualifizierten ansetzen, wolle sie Arbeitslosigkeit wirksam bekämpfen (REINBERG/HUMMEL 2003, 6).

Tabelle 1: **Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote 1975 bis 2002. Alte Länder und Berlin-West.**



Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation. Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional verteilt (REINBERG/HUMMEL 2003, 2).

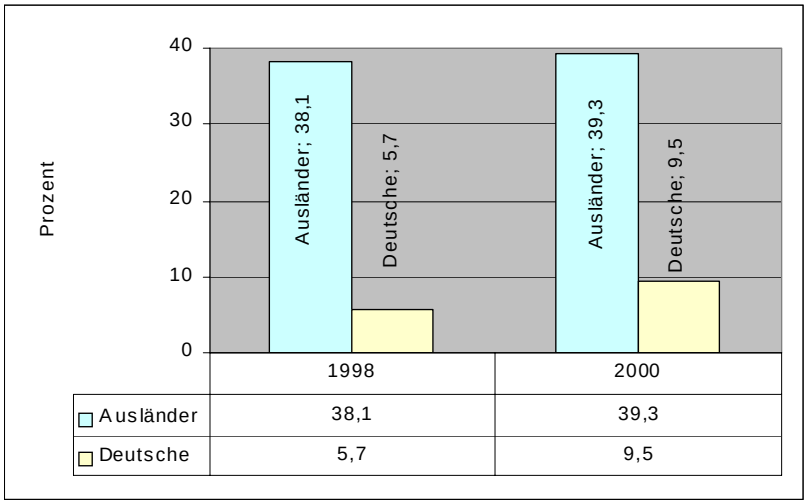
An der Entwicklung der Arbeitslosenquote wird nach Angaben zahlreicher Forschungsinstitute und Verbände die Veränderung wirtschaftlicher Rahmenbedingungen auf das von Betrieben gewünschte Anforderungsprofil deutlich (vgl.: SENATSVERWALTUNG FÜR ARBEIT, BERUFLICHE BILDUNG UND FRAUEN 1999, 15f.; DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2003, 4). So gelingt es selbst unter günstigen wirtschaftlichen Voraussetzungen nicht mehr, den Beschäftigungsstand von Geringqualifizierten spürbar zu verbessern. Das IAB prognostiziert, dass auch zukünftig „Wirtschaftswachstum in realisti-

schen Größenordnungen allein die Probleme der Geringqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt kaum lösen kann“ (REINBERG/ HUMMEL 2003, 3).

Gelungene berufliche Integration ist in den letzten 20 Jahren von einer erfolgreich absolvierten Berufsausbildung im Dualen System abhängig geworden. Ein Ausbildungsabschluss gewährleistet noch immer die größte Chance auf gesellschaftliche Partizipation, wogegen sein Fehlen „Kumulationseffekte von gesellschaftlicher Exklusion“ (KURTZ 2002, 43) nach sich ziehen kann. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden als Kriterium für erfolgreiche berufliche Integration die Ausbildungsbeteiligung zu Grunde gelegt. Eine erste Annäherung an das Thema erfolgt über die Ungelerntenquote, die Aufschluss über „gefährdete“ Personengruppen ermöglicht.

Nach einer repräsentativen BIBB/EMNID-Untersuchung aus dem Jahre 1998 beträgt die Ungelerntenquote bei den 25-29jährigen Ausländern 38,1 % und liegt damit über 30 Prozentpunkte höher als bei Deutschen (TROLTSCH, u.a. 1999, 40). Diese Ergebnisse werden durch den Mikrozensus bestätigt, wonach der Anteil der ausländischen Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung im Jahr 2000 leicht auf 39,3 Prozent gestiegen ist (TROLTSCH 2003, 50) (Tabelle 2).

Tabelle 2: **Anteil der Ungelernten in der Gruppe der 24-29jährigen nach Nationalität**



1998 BIBB/EMNID / 2000 Mikrozensus. Quellen: TROLTSCH, u. a. 1999, 40; TROLTSCH 2003, 51.

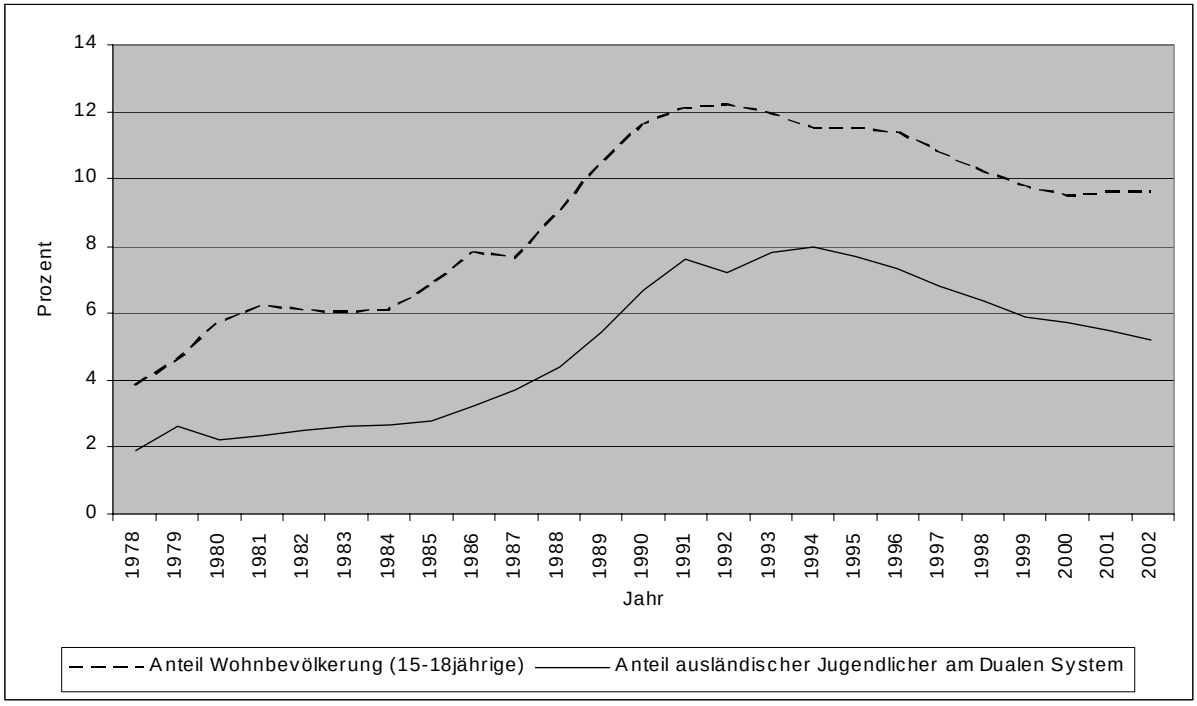
Bestätigt werden diese Aussagen durch die Auswertung des sozio-ökonomischen Panels (SOEP[2]), die ebenfalls gravierende Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern hinsichtlich der Tätigkeit als An-/Ungelernter feststellt (BEHRINGER 2002, 19). Alle Untersuchungen verdeutlichen die besonders prekäre Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund und zeigen die traurige Sonderstellung dieser Personengruppe innerhalb des Benachteiligtenbereichs. Die häufige Tätigkeit als An-/Ungelernter weist auf eine niedrige Ausbildungsbeteiligung hin, die im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden soll.

[2] SOEP ist gegenwärtig die größte Wiederholungsbefragung bei Ausländern in der Bundesrepublik.

4 Ausländische Jugendliche an beruflichen Schulen

In einem gemeinsamen Positionspapier vom 28.10.2003 der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration wird dem deutschen Bildungssystem Integrationsuntauglichkeit bescheinigt, weil nach den Ergebnissen der PISA- und IGLU-Studie der Bildungserfolg noch immer von der sozialen Herkunft abhängig sei (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2003, 4). Als Konsequenz fordern die Autoren i.S. des Anspruchs auf Bildung auch einen Rechtsanspruch auf Berufsausbildung. Dieser Appell erscheint aber angesichts der deutschen Ausbildungstradition als wenig realistisch, auch wenn die Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund für eine solche Forderung spricht. Dies verdeutlicht eine Aufschlüsselung der prozentualen Teilhabe an Ausbildung im Vergleich zum Wohnbevölkerungsanteil der 15-18jährigen Ausländer (Tabelle 3).

Tabelle 3: **Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher im Vergleich zur Wohnbevölkerung zwischen 1978 und 2002**

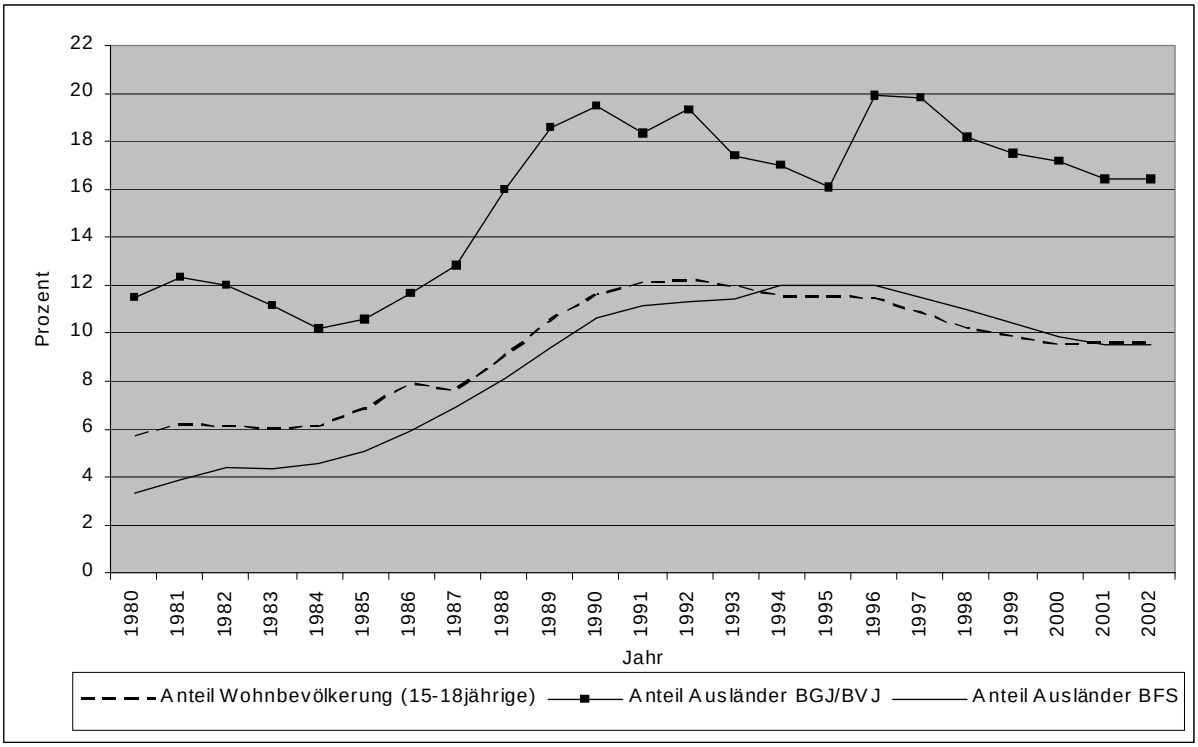


Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage der Grund- und Strukturdaten des BMBF sowie des Statistisches Bundesamts, Fachserie 11.

Seit 1978 erreicht der Anteil der ausländischen Jugendlichen im Dualen Ausbildungssystem zu keinem Zeitpunkt den Anteil der entsprechenden ausländischen Wohnbevölkerung. Auffällig ist der fast parallele Verlauf zur demographischen Entwicklung, wobei sich ab dem Jahre 2000 die Schere tendenziell öffnet. Der rein quantitative Anstieg kann somit nicht als Erfolg bewertet werden, weil er über die tatsächliche Teilhabe an Ausbildung hinwegtäuscht. Die Gesamtentwicklung weist auf eine kontinuierlich niedrige berufliche Integrationsquote

hin, wobei die Verschlechterung der letzten Jahre sehr besorgniserregend ist, zumal weitere Angaben, wie z.B. die Abbrecherquote, noch nicht berücksichtigt sind. Ein anderes Bild ergibt sich in der Betrachtung der Beteiligung in beruflichen Vollzeitschulen (Tabelle 4).

Tabelle 4: **Entwicklung der Bildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher im beruflichen Vollzeitschulen im Vergleich zur Wohnbevölkerung zwischen 1980 und 2002**



Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage der Grund- und Strukturdaten des BMBF sowie des Statistisches Bundesamts, Fachserie 11.

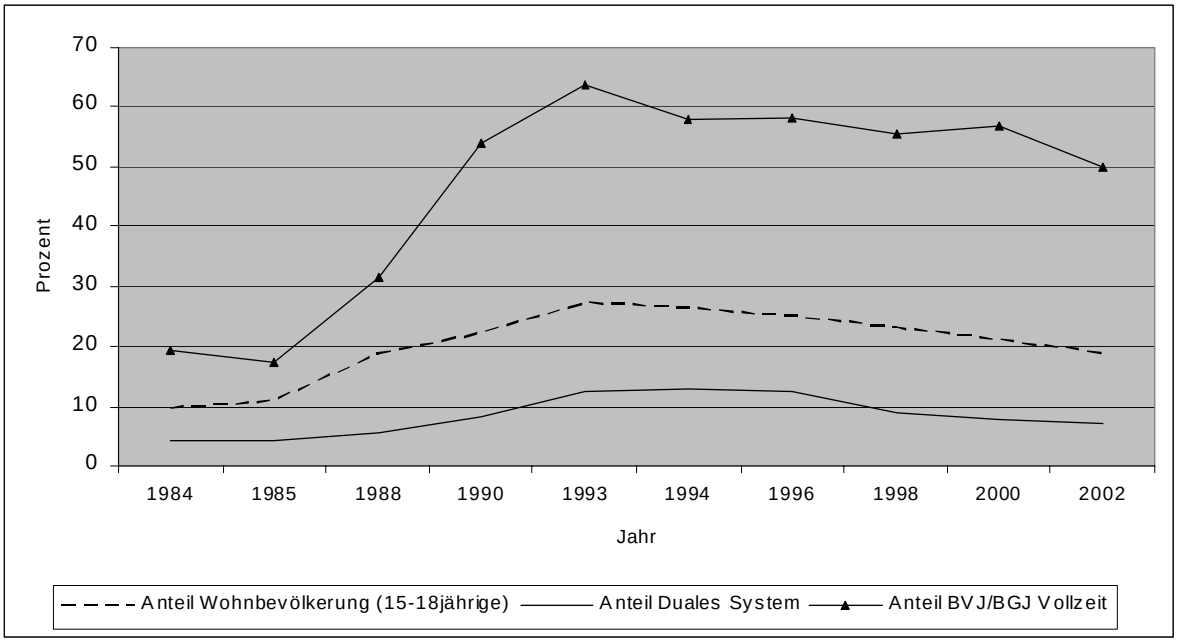
Der Anteil ausländischer Jugendlicher im Berufsvorbereitungsschulwesen (BGJ/BVJ) liegt seit 1980 deutlich über dem vergleichbaren Wohnbevölkerungsanteil, wogegen die Situation im Berufsfachschulbereich (BFS) als ausgeglichen bezeichnet werden kann. Auffallend ist auch hier der (relativ) parallele Verlauf zur demografischen Entwicklung, insbesondere im BFS-Bereich. Aus den kontinuierlich sehr hohen Anteilen ausländischer Jugendlicher im Berufsvorbereitungsschulwesen bei gleichzeitig niedrigen Anteilen im Dualen System ergibt sich die Frage, ob der Sinn von Berufsvorbereitung die Heranführung an Ausbildung[3], tatsächlich erfüllt wird oder, wie Kritiker befürchten, ob es sich nicht vielmehr um eine kostenintensive und erfolglose „Warteschleife“ handelt (z.B. REIER 1997, 379; PREIß 2003, 61).

Insgesamt zeigt die Aufschlüsselung nach prozentualer Verteilung die notorisch sehr niedrige Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Statt einer über einen längeren Zeitraum zu vermutenden Annäherung zwischen deutschen und ausländischen Jugendli-

[3] Vgl. §1a BBiG.

chen hat sich die Gesamtsituation der beruflichen Integration eher nochmals verschlechtert. So kommt auch BEHRINGER (2003, 14) in der Bewertung des SOEP zu dem Ergebnis, dass es ausschließlich Deutschen gelungen sei, sich den Veränderungen am Arbeitsmarkt erfolgreich anzupassen, wobei sich nach wie vor „der Migrationshintergrund der Familie in schlechteren beruflichen Qualifikationen der Kinder bemerkbar“ (17f.) mache. In Ballungszentren, wie z.B. Hamburg, kommt diese Entwicklung noch deutlicher zum Ausdruck. Trotz vieler berufsbildungspolitischer Anstrengungen, ausgeprägter Förderstrukturen und zahlreicher Initiativen vor Ort, gelingt es hier noch weniger, Jugendliche mit Migrationshintergrund beruflich zu integrieren (Tabelle 5).

Tabelle 5: **Entwicklung der Bildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher im Dualen System und in Berufsvorbereitungsschulen in Hamburg 1984-2002**



Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage des Statistischen Bundesamts – Gruppe VIII (verschiedene Jahrgänge): Berufliche Schulen. Ergänzende Tabellen zur Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 2 – Berufliche Schulen, Schuljahr, Wiesbaden.

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt liegt der Anteil ausländischer Jugendlicher in Hamburg nach einem sehr starken Anstieg Mitte der 1980er Jahre im Berufsvorbereitungsbereich ca. dreimal so hoch und erreicht einen Höhepunkt im Jahre 1993 mit 63,7 % (Bund 17,4 %). Die Ausbildungsbeteiligung liegt dagegen weit unter dem Wohnbevölkerungsanteil, wobei auch hier die Parallelität zur demographischen Entwicklung auffällt. Eine Aufschlüsselung der beruflichen Integrationsquote nach Regionen weist ganz offensichtlich auf das Problem von Ballungszentren hin. So ist die Ausbildungsbeteiligung im Vergleich zum Wohnbevölkerungsanteil in diesen Regionen ca. dreimal niedriger als im Bundesdurchschnitt.

Neben der Bildungsbeteiligung müssen weitere Faktoren berücksichtigt werden, die über die berufliche Integration Jugendlicher mit Migrationhintergrund Auskunft geben. So wird vielfach auf die große Heterogenität dieser Personengruppe hingewiesen, um Generalisierungs-

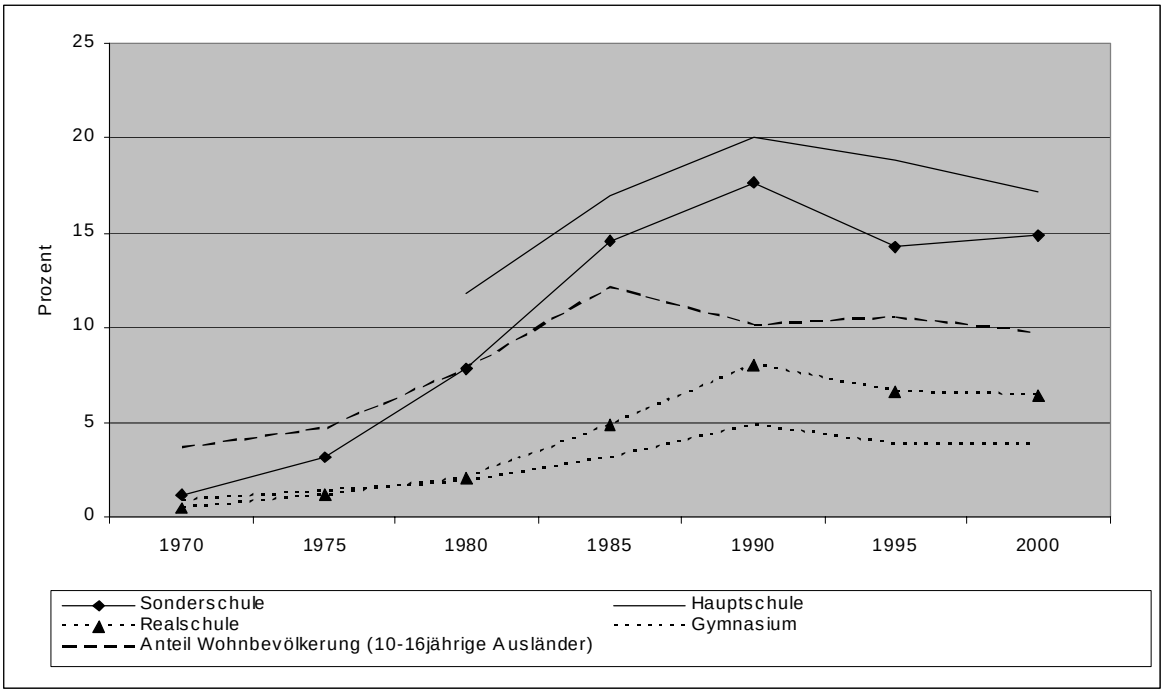
tendenzen entgegenzuwirken. Nachzulesen sind insbesondere Zahlen über die Ausbildungsbeteiligung spanischer Jugendlicher, die 1998 bei 73 % lag (Deutsche 66 %; Türken 42 %) (GRANATO 2000, 10). Bei dieser Differenzierung muss jedoch auf die enormen quantitativen Unterschiede verwiesen werden, weil die Zahl der spanischen Jugendlichen weit geringer ist als die der Türken[4]. Im Übrigen ist aber auch hier eine hohe Beständigkeit in der Ausbildungsbeteiligung festzustellen: Bereits in den 1980er Jahren war die berufliche Integrationsquote der Spanier doppelt so hoch wie die der Türken und Griechen – ein Phänomen, das sich bis in die heutige Zeit gehalten hat (vgl. BMBF 1993, 72).

Auch eine geschlechtsspezifische Betrachtung lässt große Unterschiede erkennen. Trotz besserer Schulabschlüsse ausländischer Frauen ist ihre Beteiligung an Ausbildung wesentlich geringer als die der Männer (GRANATO 2000, 10). Dies wird u.a. darauf zurückgeführt, dass insbesondere im Dienstleistungsbereich, einem Gebiet mit überproportional hohem Frauenanteil, die Ausbildungsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders niedrig ist und es zu einer Konkurrenzsituation zu den jungen deutschen Frauen mit qualitativ besseren Schulabschlüssen kommt (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2002, 195). Insgesamt hat sich die Ausbildungsquote ausländischer Frauen und Männer seit den 1970er Jahren, vergleichbar der Entwicklung bei den Deutschen, angenähert. Die Ursache liegt aber nicht in einem Anstieg weiblicher Auszubildender ausländischer Herkunft, sondern erklärt sich durch den starken Rückgang der Ausbildungszahlen bei den Männern (vgl. BMBF 2003, 90).

Neben den genannten Differenzierungen innerhalb der Gruppe der ausländischen Jugendlichen stellt die Vorbildung und das damit korrespondierende Berufswahlverhalten für die berufliche Integration ein entscheidendes Kriterium dar. Hinsichtlich der Vorbildung sind zwei Entwicklungslinien erkennbar. Zum einen haben sich die Schulabschlüsse seit Anfang der 1980er Jahre deutlich verbessert, zum anderen besteht nach wie vor eine starke Überrepräsentativität im Haupt- und Sonderschulbereich (Tabelle 6).

[4] Im Jahre 2001 betrug die Zahl der 15-18jährigen spanischen Jugendlichen gerade mal 2.079 (Türken: 83.138; Griechen 10.404).

Tabelle 6: **Entwicklung der Bildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher im allgemein bildenden Schulsystem 1970 bis 2000**



Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage der Grund- und Strukturdaten des BMBF.

Sehr besorgniserregend sind die in den letzten Jahren steigenden Zahlen ausländischer Sonderschüler sowie der überproportional hohe Anteil an Hauptschülern. Als eine Ursache nennt die Integrationsbeauftragte des Bundes das Beurteilungsverhalten vieler Lehrer, die häufig mangelnde Deutschkenntnisse „zu generellen Lernschwierigkeiten umdefinieren“ würden (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2002, 181). Diese Praxis wird in der Literatur vielfach als *institutionelle Diskriminierung* bezeichnet, die bereits seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik zu beobachten sei und aufgrund fehlender Fördermöglichkeiten zur Verschlechterung der Gesamtsituation geführt habe (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002).

Die beruflichen Übergangschancen beziffert TROLTSCH bei Migranten mit Hauptschulabschluss oder Mittlerer Reife mit 59,2 % bzw. 56,9 %, was in etwa dem Niveau deutscher Jugendlicher entspreche, die entweder keinen Schulabschluss oder nur ein Abgangszeugnis besitzen (TROLTSCH 2003, 54). Die Folgen dieser geringen beruflichen Aussichten spiegeln sich im Nachfrageverhalten der Jugendlichen wider. So verzichten zwischen 58-61 % der Migranten ohne und mit Hauptschulabschluss von vornherein darauf, einen Ausbildungsplatz zu suchen (TROLTSCH 2003, 56; ENGGRUBER 1997, 203). Diese als „antizipierte Chancenlosigkeit“ bezeichnete Selbstwahrnehmung beruht nach ENGGRUBER auf einer durchaus realistischen Reflexion persönlicher „Marktchancen“ (ENGGRUBER 1997, 203f.) und führt, vergleichbar mit der Situation der zweiten Ausländergeneration (KLEMM 1979, 40), zu einem sozialen Reproduktionsfunktionalismus. Anfang der 1980er Jahre verglich HARNEY

den Status jener Generation mit einer „*inklusiven Reservearmee*“, die gleichsam auf Abruf der Politik, z.B. zur Deckung des Facharbeitermangels, zur Verfügung stehe (HARNEY 1981, 110). Zu überlegen ist, ob nicht noch heute ein ähnlicher Eindruck entstehen muss, wenn beispielsweise im ‚Bündnis für Arbeit’ die Zielsetzung einer Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Migranten mit der Notwendigkeit begründet wird, den Geburtenrückgang in der Bundesrepublik auszugleichen (PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG 1999, 3).

Mit der schulischen Vorbildung sind bereits Voraussetzungen geschaffen, die das Berufswahlverhalten der Jugendlichen formieren und Betrieben als Grundlage ihres Auswahlverhaltens dienen. So werden noch immer Berufe angestrebt, bei denen es sich aus Sicht vieler deutscher Jugendlicher um unattraktive, unterbezahlte und u.U. „unsaubere Berufe“ handelt (vgl.: BUDDE/EIGLER 1979, 86; BREUCKER 1981, 45; RÜTZEL 1989, 128f.; BETHSCHEIDER/GRANATO/KATH/SETTELMEYER 2003, 33). Darüber hinaus würden ausländische Jugendliche nach wie vor mit Vorurteilen konfrontiert sowie mit unbrauchbaren Einstellungstests und schlechter Beratung, welche die Chancen auf Ausbildung merklich verringerten (vgl. z.B. BETHSCHEIDER/GRANATO/ KATH/SETTELMEYER 2003, 33f; BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2002, 197f.). Das Ergebnis dieser vielfach als *doppelte Benachteiligung* bezeichneten Lage spiegelt sich in den Einstellungschancen und im tatsächlichen Berufswahlverhalten der Jugendlichen wider, das sich z.B. in der Konzentration auf wenige, stark frequentierte Berufe ausdrückt. Am deutlichsten zeigt sich dies in der Gruppe der ausländischen Frauen, die zu 51 % im Jahre 2001 in gerade mal vier Berufe einmünden (BETHSCHEIDER/GRANATO/KATH/SETTELMEYER 2003, 34). Die geringsten Anteile ausländischer Jugendlicher befinden sich nach wie vor im Banken- und Versicherungswesen, im öffentlichen Dienst und in den so genannten neuen Berufen (BETHSCHEIDER/GRANATO/KATH/SETTELMEYER 2003, 35). Eine positive Ausnahme bilden die Berufe im Arzthelferbereich, dessen Anstieg mit der in Ballungsgebieten erwünschten Mehrsprachigkeit bzw. mit dem bikulturellen Wissen erklärt wird (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2002, 198). Historisch betrachtet hat es zwar eine starke Ausdifferenzierung im Berufswahlverhalten bei ausländischen Jugendlichen gegeben, 60-65 % eines Jahrganges auf ein Berufsbild waren keine Seltenheit (SEUBERT 1974, 434; RÜTZEL 1989, 116), doch ist diese Entwicklung nicht mit der Situation der Deutschen zu vergleichen, deren Berufsspektrum um ca. 15 % größer ist und Bereiche mit höheren Aufstiegschancen umfasst (WERNER 2003, 22). Traditionell sind es sowohl bei den ausländischen Männern als auch bei den Frauen noch immer zumeist einfache Handwerks- und Büroberufe, die mit hoher Beständigkeit gewählt werden (Tabelle 7).

Tabelle 7: **Berufswahlverhalten ausländischer Jugendlicher 1983 bis 1999 in Prozent zur Gruppe der Ausländer**

	Platz 1	2	3	4	5	6	7
1983	Friseure	KFZ - Mechaniker	Elektroin-stallateur	Maler und Lackierer	Schlosser	Gas- und Wasserin-stallateur	Maurer
	23,9 %	17,1 %	7,4 %	6,8 %	6,6 %	5,1 %	4,3 %
1985	Friseure	KFZ - Mechaniker	Elektroin-stallateur	Maler und Lackierer	Schlosser	Gas- und Wasserin-stallateur	Maurer
	23,6 %	15,0 %	7,8 %	6,8 %	6,1 %	5,4 %	3,4 %
1989	Friseure	KFZ - Mechaniker	Elektroin-stallateur	Arzthelfer / -in	Maler und Lackierer	Gas- und Wasserin-stallateur	Zentral-heizungs- und Lüftungsbauer
	13,8 %	10,8 %	5,7 %	3,7 %	3,0 %	2,7 %	1,3 %
1991	Friseure	KFZ - Mechaniker	Elektroin-stallateur	Arzthelfer / -in	Gas- und Wasserin-stallateur	Metallbauer	Maler und Lackierer
	9,0 %	8,9 %	4,7 %	4,3 %	2,6 %	2,3 %	2,2 %
1995	KFZ - Mechaniker	Friseure	Arzthelfer / -in	Elektroin-stallateur /-in	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	Gas- und Wasserin-stallateur	Zahnarzthelfer / -in
	7,6 %	6,8 %	4,8 %	4,6 %	4,5 %	3,7 %	3,5 %
1997	KFZ - Mechaniker	Friseure	Elektroin-stallateur /-in	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	Arzthelfer / -in	Zahnarzthelfer / -in	Maler / Lackierer
	8,4 %	6,4 %	5,0 %	4,9 %	4,8 %	4,2 %	3,6 %
1999	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	Friseure	KFZ - Mechaniker	Verkäufer /-in & Fachverkäufer /-in	Arzthelfer / -in	Bürokaufmann / -frau	Maler / Lackierer
	6,2 %	6,1 %	5,5 %	4,6 %	4,5 %	4,2 %	3,9 %

Quellen: 1983/ 1985 aus RÜTZEL 1989, 129; 1989/1991 Berufsbildungsbericht 1993 und 1991 (eigene Berechnungen), 1995-1999 eigene Berechnungen auf Grundlage Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, 2000.

Trotz der größeren Breite an Berufsbildern handelt es sich überwiegend um solche, in denen die Fluktuation sehr hoch und das Übernahmeverhalten von Betrieben weniger stark ausgeprägt ist. Die Situation verschärft sich durch den Abbau von Ausbildungsplätzen, insbesondere der so genannten Referenzarbeitsplätze für Geringqualifizierte und die gestiegenen Qualifikationsanforderungen – auch im Handwerksbereich. So trifft es hauptsächlich Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in dieser Situation (wieder einmal) unberücksichtigt bleiben. Auch die Tatsache, dass immer mehr Betriebe neben kognitiven Leistungsvoraussetzungen spezifische Persönlichkeitsmerkmale voraussetzen, die gerade dieser Personengruppe defizitär angelastet werden, macht nach Meinung von LAPPE/SCHULZ-HOFEN (1999) die Berufsfindung zu einem „restriktiven Prozess“, der „den Weg in die berufliche und soziale Marginalität“ (204) bedeuten könne.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zu keinem Zeitpunkt gelungen ist, Jugendliche mit Migrationshintergrund entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil an einer Ausbildung im Dualen System zu beteiligen. Sie sind überproportional im Berufsvorbereitungsbereich anzutreffen, der jedoch nur für wenige eine tatsächliche Heranführung an Ausbildung bedeutet. Auf-

fällig ist die notorisch niedrige berufliche Integrationsquote sowie die Parallelität zur demographischen Entwicklung, so dass die rein quantitative Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung nicht als Erfolg bewertet werden darf. In Ballungszentren und insbesondere für ausländische Frauen besteht zusätzlich die Gefahr, als Un-/Angelernte in Arbeit zu wechseln. Verglichen mit der Gruppe der deutschen Jugendlichen hat sich die berufliche Integrationssituation insgesamt eher noch verschlechtert und dürfte sich auch zukünftig vor dem Hintergrund der sich verändernden Qualifikationsentwicklung und des Abbaus der Ausbildungsplätze nicht verbessern. Auch die prognostizierte demographische Entwicklung wird nach Angaben des IAB und der OECD aufgrund der eingeschränkten Nachfrage nach Geringqualifizierten keine positiven Beschäftigungswirkungen nach sich ziehen. Die Berufsbildungspolitik muss daher Veränderungen vornehmen, will sie sich nicht erneut den Vorwurf der „Hilfs-Programm-Politik“ vom Anfang der 1980er Jahre gefallen lassen (vgl. FREUND 1983, 114).

5 Anmerkungen zur Berufsbildungspolitik

Die dauerhaft niedrige Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist eine Folge berufsbildungspolitischen Versagens. Dabei ist das Problem durchaus bekannt und wird auch immer mal wieder aufgegriffen, zuletzt im „Bündnis für Arbeit“ (1999/2000), im „Forum Bildung“ (2001) und im „Bildungsbericht für Deutschland“ (2003). Doch konkrete Beschlüsse oder Vereinbarungen gibt es nicht. Stattdessen werden Empfehlungen ausgesprochen, wie z.B. die „Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten [müsse] zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden“ (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001, 33). Ein tatsächlicher Kurswechsel ist aber weder auf Seiten der Politik noch auf Seiten der Wirtschaft erkennbar. So ist es durchaus realistisch, wenn die ‚Bündnispartner’ davon ausgehen, dass „der Weg zur vollen Chancengleichheit noch lang und schwierig“ sein wird (BUNDESREGIERUNG 2001, 2). Als Ursache für diese Situation benennt die KMK im Bildungsbericht den „Rückstand in der Entwicklung sprachlicher Kompetenz bis zum Ende der Grundschulzeit“, der sich zwangsweise auf die weitere Bildungsbeteiligung auswirke (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003, 231). Doch mit dem Verweis auf sprachliche Defizite reiht sich die Berufsbildungspolitik in eine lange Tradition der fortwährend gleichen, einseitigen und am Individuum orientierten Problemanalyse ein, die bis in die 1960er Jahre zurückzuverfolgen ist (z.B. GATZEN 1971, 761; LAUBE 1975, 138; SCHMIDT-HACKENBERG 1981, 56; BINZ/BITTER-RUHMANN 1995, 132). Dass es aber um mehr als die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz geht, zeigt z.B. die Diskussion Anfang der 1980er Jahre über die besondere Situation der beruflichen Sozialisation (STRATMANN 1981, 2f.), aber auch über den Einfluss struktureller Abhängigkeiten, wie z.B. vom Aufenthaltsstatus, von schulischer Separation und von der Konstruktion des Berufsbildungssystems.

5.1 Stichwort: Einwanderungsland

Die Politik der beruflichen Integration ist schon immer mit der Frage nach dem Einwanderungsstatus der Bundesrepublik verbunden worden. Bereits 1972 wies das IAB darauf hin, dass Deutschland als Beschäftigungsland für ausländische Arbeitnehmer nur wenig zu deren

beruflicher und sozialer Integration beitrage und dass die zuständigen politischen Stellen zu überlegen hätten, „ob die Bundesrepublik auch weiterhin kein Einwanderungsland sein soll“ (PETERS 1972, 325). Hauptkritikpunkte waren die mit dem Fehlen eines Zuwanderungsgesetzes willkürliche Rechtsprechung der jeweiligen Behörden vor Ort[5] sowie das Fehlen von „klaren und einheitlichen politischen Zielvorgaben für den Unterricht mit ausländischen Schülern“ (SCHOBER 1979, 853). Diese Mängel werden auch in der Folgezeit als wesentliche Hindernisse für eine zielorientierte berufliche Integrationspolitik verantwortlich gemacht. So konstatiert HARNEY 1981, dass die Probleme der beruflichen Integration „Folge einer weder vorhandenen noch programmatisch erkennbaren *strukturellen* Integration der Ausländer in das Berufsbildungssystem“ seien (HARNEY 1981, 112). Auch später setzt sich diese Kritik fort und findet ihren vorläufigen Höhepunkt im Streit über das aktuelle Zuwanderungsgesetz (z.B. KAISER/CHEAURÉ 1992, 455, 458; MÜNZ/SEIFERT/ULRICH 1997, 183; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2003, 89). Befürworter gehen mit Blick auf die beruflichen Integrationserfolge bekennender Einwanderungsländer, wie Kanada, Niederlande und Schweden, davon aus, dass es „auch ohne große Systemveränderung“ über das Instrument des Zuwanderungsgesetzes möglich sei, den Schulen nicht nur Rechts- und Planungssicherheit zu gewährleisten, sondern auch Implementationsstrategien für gezielte Förderung zu eröffnen (HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2004, 7). Bereits 1979 wies SCHOBER auf die große Bedeutung der Berufsschulen in diesem Zusammenhang hin, die bei größerer berufsbildungspolitischer Aufmerksamkeit und Rechtssicherheit stark zur Verbesserung der Situation von Migranten beitragen könnten (SCHOBER 1979, 852f.). Doch gerade sie seien es, die aufgrund des Status quo der „neuen“ Situation ratlos (SCHMIDT-HACKENBERG 1981, 57), überfordert (FREUND 1983, 109) und nicht ausreichend qualifiziert sowie konzeptlos (SCHOBER 1979, 853, 863) gegenüberstünden. Auch heute resultiert eine Vielzahl von Problemen aus der unsicheren Rechtslage, wie z.B. der Umgang mit Duldungsfragen oder die gezielte berufliche Förderung von Aussiedlern (BRÜNING/KUWAN 2002, 46). Ein Zuwanderungsgesetz würde nach Ansicht der Befürworter nicht nur zum „realistischen Selbstbild als De-facto-Einwanderungsland“ beitragen (MÜNZ/SEIFERT/ULRICH 1997, 184), sondern auch den Schulen Handlungsspielräume und Planungssicherheit eröffnen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2002, 204; 207ff.).

5.2 Stichwort: Separation

Ein weiterer Konfliktpunkt war und ist die berufliche Förderung ausländischer Jugendlicher in gesonderten Einrichtungen bzw. Klassen. 1976 sah eine KMK-Empfehlung die Einrichtung separater Ausländerklassen vor, in denen muttersprachlicher Unterricht erteilt werden sollte. Die Kritik, die sich an dieser Empfehlung entzündete, richtete sich auf die Institutionalisierung von „Differenzierungs- und Separationsmöglichkeiten“, welche unter dem Druck der sich verschlechternden Arbeitsmarktverhältnisse darauf zielten, die Rückkehrperspektive an-

[5] Nach § 2 Abs. 1 und § 10 Abs. 11 des 1965 beschlossenen Ausländergesetzes urteilt die jeweilige Ausländerbehörde z.B. über die Aufenthaltserlaubnis nach dem Grundsatz, ob die *Belange der Bundesrepublik* beeinträchtigt seien. Diese und ähnliche Formulierungen führten zu einer sehr willkürlichen Rechtsprechung, da der einzelnen Person in der zuständigen Behörde die Interpretation dieser Rechtsvorschrift überlassen blieb (vgl. PETERS 1972, 319).

stelle der beruflichen Integration in den Vordergrund der Berufsbildungspolitik zu stellen (vgl. z.B. SCHOBER 1979, 854). Die Diskussion über separate Ausländerklassen an Berufsschulen sowie über die Befreiung von der Berufsschulpflicht kulminiert Mitte der 1970er Jahre in der Frage, ob der Grundsatz der Gleichheit zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen verletzt sei, weil die Befreiung vom Unterricht ausländischen Jugendlichen einen Vorteil bei der Arbeitsplatzsuche verschaffe (z.B. GATZEN 1975, 397). Mit den Vorschlägen des Gesprächskreises Bildungsplanung des BMBW von 1979, „grundsätzlich keine Ausländerklassen" mehr einzurichten (BMBW 1979, 152), endet allmählich die Phase der „Separation" und es beginnt die der „Maßnahmen". Seit den 1980er Jahren erfolgt die bildungspolitisch initiierte Ausweitung des berufsvorbereitenden Bereiches sowie der Benachteiligtenförderung, die, abgesehen von den „Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer" (MBSE), keine herkunftsspezifische Separation mehr vorsieht. Sichtbarstes Merkmal ist die Überführung des Arbeitsförderungsgesetzes in das SGB III, in dem ausländische Jugendliche mit der Begründung der gleichgestellten Förderung nicht mehr erwähnt werden[6].

Die Folgen dieser Entwicklung stehen heute massiv in der Kritik, deren Argumente sich auf die Undurchsichtigkeit, mangelnde Kooperation und explosionsartige Ausweitung der Anbieterstrukturen des „Maßnahmen-Dschungels" sowie auf ihre Funktion als „Warteschleife" beziehen (z.B. SCHULTE 2000, 158; KUTSCHA 2003, 18f.). Darüber hinaus werden „Tendenzen zur Abkopplung des Maßnahmenbereichs von den ‚regulären' Ausbildungs- und Arbeitsmärkten" beobachtet und eine innerhalb des Maßnahmenbereichs stattfindende Segmentierung, die geprägt sei durch die gleichsam filtrierende Wirkung der unterschiedlichen Fördertypen (KUTSCHA 2003, 21). Zwar lässt sich nach KUTSCHA kein herkunftsspezifischer Ausleseprozess aus den amtlichen Statistiken beweisen, doch seien es neben Frauen insbesondere Migranten, die als Verlierer dieser Entwicklung registriert würden (KUTSCHA 2003, 21ff.). Bei gleich bleibend niedriger Ausbildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher und einem noch immer vorhandenen „Denken in Maßnahmenkategorien" (SCHULTE 2000, 158) muss nicht nur das Fördersystem als solches zur Debatte gestellt werden, sondern auch dessen Charakter der „Sonderbeschulung". So ist heute die herkunftsspezifische Separation der speziellen Maßnahme gewichen, ohne jedoch die Ausbildungsbeteiligung grundsätzlich zu verbessern.

5.3 Stichwort: Berufsbildungssystem

Bereits 1974 macht SEUBERT darauf aufmerksam, dass es insbesondere ausländische Jugendliche seien, die unter der besonderen Konstitution des Dualen Systems mit der Selbstverwaltung der Kammern und den Zugangsmöglichkeiten über das Auswahlverhalten der Betriebe benachteiligt würden (SEUBERT 1974, 433). So gelänge es aufgrund dieser strukturellen Besonderheit des Ausbildungssystems nicht, Chancengleichheit sicherzustellen. Auch STRATMANN stellt 1977 fest: „Das Duale System fördert offensichtlich […] ganz be-

[6] Kritisiert wird die neue Regelung, weil in Folge der Nicht-Nennung die besondere Situation ausländischer Jugendlicher aus dem Blick geraten könnte. Es sei nun schwieriger geworden, Fördermaßnahmen speziell für diese Personengruppe genehmigen zu lassen (BRÜNING/KUWAN 2002, 39).

stimmte Gruppen von Jugendlichen und benachteiligt andere“ (STRATMANN 1999, 473). Das pädagogische Problem des Dualen Systems sei deshalb eng mit dessen selektiver Wirkung verbunden, zumal es darum gehe, sicher zu stellen, dass „die Berufserziehung das bleibt, was sie bisher zu sein beansprucht: die Erziehungsstätte der breiten Volksmasse“ (STRATMANN 1999, 474). Dieses Ziel scheitert an systemimmanenten Faktoren, deren Konstruktion stets dann diskussionswürdig erscheint, wenn die Ausbildungsbereitschaft sinkt oder die gleichberechtigte Teilhabe aller Jugendlichen eingefordert wird. So erklärt sich auch, warum in jüngster Zeit wieder vermehrt Stimmen laut werden, die zur Überprüfung der Zugangsbedingungen des Dualen Systems aufrufen. Mit dem Stichwort ‚Marktbenachteiligte’ wird ein bestimmter Teil von Jugendlichen über die Systemkonstruktion definiert, weil davon ausgegangen wird, dass „die Abhängigkeit der dualen Berufsausbildung vom ausbildenden Einzelbetrieb nicht nur ein konjunkturelles, sondern ein systematisches Problem“ darstelle (PAUL-KOHLHOFF/ZYBELL 2003, 4f.). Auch ENGGRUBER verweist auf diese ‚Systemlogik’, in deren Mittelpunkt die ausbildenden Betriebe mit ihren Entscheidungen über Qualifikationskriterien stünden (ENGGRUBER 1997, 205). Das Nachfrageverhalten der Unternehmen sei daher nur konsequent, führe aber zum weitgehenden Ausschluss von Jugendlichen mit schlechten Schulabschlüssen, insbesondere von Personen mit ausländischem Pass. Um hier gleichsam Abhilfe zu leisten, wird berufsbildungspolitisch die überbetriebliche Ausbildung gefördert und ausgebaut, was Kritiker als Institutionalisierung eines „trialen Systems“, insbesondere in Ostdeutschland, bezeichnen (SCHIERHOLZ 2002, 148). Auch die Einführung von Qualifikationsbausteinen (§51 BBiG) und die Tendenz zur Konstruktion zweijähriger Berufsausbildungen kann als Kompensationsinstrument mangelnder Integrationstauglichkeit des Dualen Systems bewertet werden. Mit diesen Elementen verändert sich allmählich das Berufsbildungssystem. Während das Duale System Jugendliche mit mindestens mittlerem Bildungsabschluss rekrutiert (vgl. BIBB 2002, Schaubild 0501), bleibt für benachteiligte Jugendliche der Weg über die berufsvorbereitenden Maßnahmen in eine ungewisse Zukunft. Es besteht die große Gefahr einer Neuauflage der Jungarbeiterbeschulung und des damit verbundenen sozialen Reproduktionsfunktionalismus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die berufsbildungspolitischen Strategien zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitgehend erfolglos waren. Zu beobachten ist, dass weder konjunkturelle Veränderungen noch die vermehrte berufsbildungspolitische Aufmerksamkeit die Situation verbessern konnten, so dass strukturelle Fragen in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen sind. Das Fehlen grundsätzlicher Regularien, die Ineffizienz im Förderbereich und die systemimmanenten Probleme des Dualen Systems tragen neben der grundsätzlich zu kritisierenden mangelnden Ausbildungsbereitschaft vieler Betriebe zur Perspektivlosigkeit eines großen Teils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik resultiert daraus die Notwendigkeit, sich wesentlich stärker als in der Vergangenheit mit der Frage der beruflichen Bildung Benachteiligter auseinander zu setzen.

Literatur

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG der Bund-Länder-Kommission (2001) (Hrsg.): Empfehlungen des Forums Bildung. Bonn.

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (2002) (Hrsg.): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, Bonn.

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (2003) (Hrsg.): Anforderungen an eine moderne Integrationspolitik.
Online im WWW: http://www.integrationsbeauftragte.de/download/anforderungen.pdf (rev. 19.01.2004).

BEHRINGER, F. (2003): Bildungsabschlüsse und Qualifikationsverwertung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikation – Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Bonn, 9-32.

BETHSCHEIDER, M./GRANATO, M./KATH, F./SETTELMEYER, A. (2003): Qualifikationspotenziale von Migrantinnen und Migranten erkennen und nutzen! In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Integration durch Qualifikation – Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn. 15-20. Wiederabdruck aus Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2/2002.

BRÜNING, G./KUWAN, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.

BUDDE, H./EIGLER, H. (1979): Zur Ausbildungssituation ausländischer Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. In: HANSEN, G./KLEMM, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Bochum, 73-88.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2002) (Hrsg.): Schaubilder zur Berufsbildung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2003) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (1997) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1997. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (1993) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1993. Bonn.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1980) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1980. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1979): Gesprächskreis Bildungsplanung – Vorschläge für die Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem. In: HANSEN, G./KLEMM, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Bochum, 147-154

BUNDESREGIERUNG (2001) (Hrsg.): Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten, Ergänzungsbericht zum ‚Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit' vom 04.10.2001. Online im WWW: http://www.bundesregierung.de/artikel,-56712/Aus-und-Weiterbildung-von-jung.htm (rev. 23.09.2003).

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2003) (Hrsg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Gutachten von Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth. H. 107, Bonn.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (1983) (Hrsg.): Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher, 2. Auflage, Bonn.

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2003) (Hrsg.): Lernen für das Leben – Vorbereitung auf den Beruf. Bonn.

DIEFENBACH, H. (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ELFTER KINDER- UND JUGENDBERICHT (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. München, 9-70.

DOSTAL, W. (2000): Entwicklung der Qualifikationsstruktur und Wandel der Berufe. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn.

ENGGRUBER, R. (2001) (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Münster.

ENGGRUBER, R. (1997): Benachteiligte des dualen Systems – chancenlos? In: EULER, D./SLOANE, P. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler, 201-222.

FREUND, K. P. (1983): Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und soziale Eingliederung junger Ausländer (MBSE). In: Die berufsbildende Schule, Bd. 5/H. 2, 105-114.

GATZEN, H. (1975): Hauptschulabschluß – Berufsreife für ausländische Kinder und Jugendliche – Gelingt der Übergang von der Hauptschule zur Berufsschule und Ausbildung? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 71/ H. 5, 395-397.

GATZEN, H. (1971): Berufsausbildung für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Die berufsbildende Schule, Bd. 23, 757-762.

GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

GRANATO, M. (2000a): Jugendliche ausländischer Herkunft in der beruflichen Ausbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft. Bonn, 9-16.

GRÜNER, G. (1970): Die Berufsausbildung der „Gastarbeiter“. In: Die berufsbildende Schule, Bd. 22 /H. 12, 837-838.

HARNEY, K. (1981): Rahmenbedingungen der beruflichen Sozialisation ausländischer Jugendlicher. In: STRATMANN, K./HARNEY, K. (Hrsg.): Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher, ZBW, Beiheft 2, 104-115.

HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (2004) (Hrsg.): Schule und Migration – 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, ohne Ortsangabe.

KAISER, S./CHEAURÉ, C. (1992): Ausländische Jugendliche – ein Gewinn für unsere Gesellschaft. In: Die berufsbildende Schule, Bd. 44/H. 7/8, 455-458.

KLEMM, K. (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen. In: HANSEN, G./KLEMM, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Bochum, 31-44.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003) (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen.

KURTZ, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.

KUTSCHA, G. (2003): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher – Expertise für die Expert/innengruppe „Konzept Nationale Bildungsberichterstattung: Berufsbildung/Weiterbildung“. In: BAETHGE, M./BUSS, K.-P./LANFER, C. (Hrsg.): Konzept für eine Nationale Bildungsberichterstattung für den Bereich berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Göttingen.

LAPPE, L./ SCHULZ-HOFEN, U. (1999): Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Startchancen benachteiligter Jugendlicher. In: SENATSVERWALTUNG FÜR ARBEIT, BERUFLICHE BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Berlin, 203-230.

LAUBE, H.(1975): Berufliche Qualifizierung von Gastarbeitern – Arbeitstagung des Europa-Rates und der ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 71 / H. 2, 138-139.

PAUL-KOHLHOFF, A./ZYBELL, U. (2003): Benachteiligtenförderung als Reformziel für das Duale System. In: Berufsbildung, H. 82, 3-7.

PETERS, A. (1972): Die Bundesrepublik Deutschland als Beschäftigungsland für ausländische Arbeitnehmer: Ökonomische Attraktivität, rechtliche Situation und politische Mitwirkung. In: INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 4/1972, Stuttgart, 307-328.

PREIß, C. (2003): Jugend ohne Zukunft? Probleme der beruflichen Integration. In: LAPPE, L. (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München, 51-70.

PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG (1999) (Hrsg.): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit – Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Berlin.

REIER, G. (1997): Die Instabilität des dualen Systems beruflicher Bildung. In: ZBW, Bd. 93, 365-383.

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2003): Geringqualifizierte – In der Krise verdrängt, sogar im Boom vergessen. Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten im Konjunkturverlauf bis 2002. In: IAB Kurzbericht, Ausgabe 19/2003.

RÜTZEL, J. (1989): Die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Darmstadt.

SCHIERHOLZ, H. (2002): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit, 2. Aufl., Hannover.

SCHLEIDER, H.-O. (1976): Die berufliche Qualifikation ausländischer Arbeitnehmer und deren Kinder. In: Die berufsbildende Schule, Bd. 28, 632-636.

SCHMIDT-HACKENBERG, D. (1981): Berufsbildungspolitische Strategien zur Gastarbeiterintegration seit 1965. In: STRATMANN, K./HARNEY, K. (Hrsg.): Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher, ZBW, Beiheft 2, 47-59.

SCHOBER, K. (1981): Die Arbeitsmarktlage und ihre künftige Entwicklung im Hinblick auf Strategien zur beruflichen Förderung von Gastarbeitern. In: STRATMANN, K./HARNEY, K. (Hrsg.): Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher, ZBW, Beiheft 2, 60-70.

SCHOBER, K. (1979): Zur Integration der ausländischen Jugendlichen in Ausbildung und Beruf – Derzeitige Situation und Aufgaben der Berufsschule. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 75/ H. 11, 852-866.

SCHULTE, E. (2000): Wege in die Arbeitswelt – Die Förderung benachteiligter Gruppen / 20 Jahre Benachteiligtenprogramm. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2000): 30 Jahre Berufsbildungs- und Arbeitsförderungsgesetzgebung – 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, 149-160.

SENATSVERWALTUNG FÜR ARBEIT, BERUFLICHE BILDUNG UND FRAUEN (1999) (Hrsg.): Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung – Leitlinien zum Ausbau und zur Weiterentwicklung des Dualen Systems. Berlin.

SEUBERT, R. (1974): Zum Problem der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. In: DIE BERUFSBILDENDE SCHULE, Bd. 26/H. 6, 430-439.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2000) (Hrsg.): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 3.S.1 Berufliche Bildung 1978-1999, Wiesbaden.

STRATMANN, K. (1981): Zur Einleitung. In: STRATMANN, K./HARNEY, K. (Hrsg.): Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher, ZBW, Beiheft 2, 1-4.

STRATMANN, K. (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main.

TROLTSCH, K. (2003): Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Integration durch Qualifikation – Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn, 49-61.

TROLTSCH, K./ALEX, L./BARDELEBEN, R. v./ULRICH, J. G. (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung – Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Berlin.

WERNER, R. (2003): Ausländische Jugendliche im Ausbildungssystem – Zahlen, Statistiken. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Integration durch Qualifikation – Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn, 21-27.

GERHARD CHRISTE (Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg)

Berufliche und soziale Integration junger Sozialhilfeempfänger und Sozialhilfeempfängerinnen durch die Einrichtung von Jugendbüros – Ergebnisse eines niedersächsischen Modellprogramms

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund hoher Jugendarbeitslosigkeit und steigender Zahlen von jungen Sozialhilfeempfängern und Sozialhilfeempfängerinnen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, von denen sich nur ein kleiner Teil in Ausbildung oder Beschäftigung befand, hat das Land Niedersachsen im Jahr 2001 das Programm „Jugendbüros“ als Modellvorhaben entwickelt. Es wurde zunächst an einigen Pilotstandorten und im Jahr 2002 dann in ganz Niedersachsen mit einer Laufzeit von zwei Jahren eingeführt. Inzwischen ist geplant, das Programm wie auch andere niedersächsische Programme gegen Jugendarbeitslosigkeit in einem einheitlichen Programm „Pro-Aktiv-Center“ aufgehen zu lassen.

Der Beitrag stellt den Ansatz der Jugendbüros vor und gibt einen Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der vom IAJ durchgeführten Begleituntersuchung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, was Jugendbüros zur beruflichen und sozialen Integration junger Sozialhilfeempfänger und -empfängerinnen beitragen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Folgerungen sich aus diesem neuen Ansatz für die Benachteiligtenförderung ergeben.

2 Das Programm „Jugendbüros“

Jugendbüros sollen allen 18- bis 25-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die erstmalig Sozialhilfe beantragen, *unmittelbar* ein Ausbildungs- oder Arbeitsangebot bzw. ein sonstiges Qualifizierungs- oder Maßnahmeangebot, kurz: ein „Sofortangebot“ unterbreiten. Dieses soll Existenz sichernd und sozialversicherungspflichtig sein. Das Sofortangebot wird flankiert durch eine konkrete und verbindliche Eingliederungsvereinbarung und ggf. durch die weitere Begleitung des beruflichen und qualifizierenden Werdegangs. Dadurch soll eine stabile berufliche und soziale Integration erreicht werden.

Von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen (im Folgenden wird der Einfachheit halber immer nur von Jugendlichen gesprochen) wird dabei erwartet, dass sie sich selbst aktiv an diesem Prozess beteiligen. Jugendbüros sollen bei ihnen das Bewusstsein für die Verpflichtung, sich selbst zu helfen, stärken und die Fähigkeiten zur Selbsthilfe unterstützen. Dazu soll vor allem eine individuelle und intensive Beratung, aber auch die Androhung von Sanktionen gemäß dem „Prinzip ‚Fördern und Fordern‘“ beitragen (siehe dazu kritisch CHRISTE 2003a).

Zielgruppen der Jugendbüros sind in erster Linie Jugendliche mit geringen Qualifikationen, denen es bislang nicht gelungen ist, einen Einstieg ins Erwerbsleben (Ausbildung oder Beschäftigung) zu finden und die zu ihrer Existenzsicherung auf Sozialhilfe angewiesen sind. Jugendbüros sollen dazu beitragen, die Jugendarbeitslosigkeit und den Zugang von Jugendlichen in die Sozialhilfe abzubauen und damit auch Sozialhilfekosten einzusparen.

Die ersten Jugendbüros wurden im Herbst 2001 zunächst in sieben niedersächsischen Landkreisen und kreisfreien Städten eingerichtet. Sie sollten als Modellprojekte diesen neuen Ansatz erproben. Im Frühjahr 2002 wurden dann weitere Jugendbüros gegründet, und seit Oktober 2002 gibt es mit Ausnahme von drei Landkreisen in allen niedersächsischen Landkreisen und kreisfreien Städten Jugendbüros.

Jugendbüros sind zusammen mit dem sie flankierenden Programm „Arbeit und Qualifizierung sofort (AQs)“ das jüngste Programm im Rahmen der niedersächsischen Programme für benachteiligte Jugendliche. Neben RAN („Regionale Arbeitsstellen zur beruflichen Eingliederung junger Menschen in Niedersachsen“), das dem Bereich der aufsuchenden Jugendsozialarbeit zuzurechnen ist und auf sog. „niedrigschwellige Angebote“ hin orientiert, und dem Landesprogramm RABaZ (Regionale Arbeits- und Bildungsangebote für die Zukunft langzeitarbeitsloser Jugendlicher), das allen langzeitarbeitslosen und von Langzeitarbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen unter 25 Jahren ein Angebot zur Ausbildung, Beschäftigung und Qualifizierung unterbreiten soll, gehören dazu noch die niedersächsischen Jugendwerkstätten. Als gleichrangige „Module des zielgruppenorientierten Gesamtkonzepts des Landes Niedersachsen“ sind die einzelnen Programme auf die verschiedenen Problemlagen der sozial und am Arbeitsmarkt benachteiligten jungen Menschen zugeschnitten und sehr stark lokal ausgerichtet.

Der lokale Ansatz wird damit begründet, dass sich die aus der Jugendarbeitslosigkeit resultierenden gesellschaftlichen und individuellen Probleme unmittelbar auf das kommunale Gemeinwesen auswirkten und sich daraus die Notwendigkeit regionaler Lösungsansätze ergebe. Deshalb bestand auch von Anfang die Absicht, die Jugendbüros eng in den Aufgabenkreis der Jugend- und Sozialämter zu integrieren und auch die bereits bestehenden Strukturen von RAN und RABaZ zu nutzen. Durch den Aufbau von Kooperationsbeziehungen der Jugendbüros mit allen beteiligten Ämtern und Partnern, insbesondere den örtlichen Arbeitsämtern, aber auch mit der lokalen Wirtschaft, sei es möglich, so die Programmgeber in „Leitlinien zur Zusammenarbeit zwischen RAN/RABaZ-Stellen und den Jugendbüros“ vom August 2002, optimale Integrationsbedingungen für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu schaffen und durch die enge Verzahnung vor Ort die vorhandenen Ressourcen effizient und zielgenau einzusetzen. Die örtlichen RAN- und/oder RABaZ-Stellen und die Jugendbüros sollten deshalb bei der Beratung, der Erstellung und der Umsetzung von Eingliederungsplänen, der Konzipierung von passgenauen Angeboten sowie bei der Akquisition von Arbeits-, Ausbildungs-, Praktikums- und Maßnahmeplätzen eng kooperieren. Außerdem sollten die Jugendbüros in die Arbeit des örtlichen RAN- bzw. RABaZ-Beirates einbezogen werden, es sollten überdies regelmäßige gemeinsame Fallbesprechungen zwischen RAN/RABaZ und den Jugendbüros stattfinden und integrationsrelevante Daten ausgetauscht werden.

Mit der inzwischen in allen niedersächsischen Landkreisen und kreisfreien Städten geplanten Einrichtung von „Pro-Aktiv-Center“ werden die bisherigen jugendpolitischen Einzelprogramme nunmehr zu *einem* neuen einheitlichen „Pro-Aktiv-Jugendprogramm“ zusammengeführt. Damit werden Konsequenzen gezogen aus der schon seit langem bestehenden Erkenntnis, dass mehr oder weniger nebeneinander her laufende Programme für benachteiligte Jugendliche nicht besonders effektiv, ja zum Teil sogar kontraproduktiv sind. Pro-Aktiv-Center sollen den am Arbeitsmarkt benachteiligten jungen Menschen individuelle Unterstützung „aus einer Hand“ bieten (NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES, FRAUEN, FAMILIE UND GESUNDHEIT 2003). Die Jugendbüros gehen damit wie die anderen Jugendprogramme in dem neu entstehenden Pro-Aktiv-Center auf, sie werden gewissermaßen zu einem ihrer Basiselemente.

3 Fragestellungen und methodischer Ansatz der Begleituntersuchung

Bei der Implementierung der Pro-Aktiv-Center kann auf die Erfahrungen mit den Jugendbüros, die vom IAJ im Auftrag des Niedersächsischen Landesjugendamtes und des niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales wissenschaftlich begleitet worden sind, zurückgegriffen werden. Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung war die Frage, inwieweit das Programm seine Zielsetzungen erreicht, inwiefern es insbesondere gelingt, jungen Antragstellern auf Sozialhilfe einen möglichst sinnvollen und wirksamen Einstieg in die Arbeitswelt zu ermöglichen und damit auch die Zahl junger Sozialhilfeempfänger und Sozialhilfeempfängerinnen nicht nur merklich zu verringern, sondern auch die Sozialhilfekosten zu reduzieren.

In verschiedenen Arbeitsschritten wurde dazu die praktische Umsetzung des Programms bis auf die Ebene der einzelnen Jugendbüros analysiert. Dazu gehörten insbesondere die Frage, wie sich die von den Jugendbüros erreichten Jugendlichen zusammensetzen und welche Segmente von „Problemgruppen“ damit vor dem Hintergrund der regionalen Arbeitsmarkt- und Sozialhilfestruktur erreicht werden. Weiterhin ging es darum, welche Akzeptanz die Jugendbüros bei den Jugendlichen, aber auch bei den sozialpädagogischen Fachkräften und den anderen, mit der Umsetzung des Programms befassten Personen, haben. Außerdem wurde untersucht, wo die Jugendlichen im Anschluss an ein Sofortangebot verbleiben und welches die Gründe dafür sind, wenn ein Übergang nicht gelingt.

Neben schriftlichen Befragungen, Dokumentenanalysen, Expertengesprächen und qualitativen Interviews hatten eintägige Workshops, die vom IAJ gemeinsam mit dem Niedersächsischen Landesjugendamt durchgeführt wurden, eine wichtige Bedeutung. Sie dienten nicht nur dem Erfahrungsaustausch der einzelnen Jugendbüros untereinander, für die wissenschaftliche Begleitung stellten diese Workshops ein wichtiges Instrument der Erkenntnisgewinnung und -überprüfung dar. Indem auf den Workshops die aktuellen Erkenntnisse aus der Begleituntersuchung vorgestellt und mit den sozialpädagogischen Fachkräften aus den Jugendbüros ebenso diskutiert wurden wie Fragen des methodischen Vorgehens, konnten die Erhebungs-

instrumente noch besser auf die konkreten Umsetzungsbedingungen abgestimmt und damit die Datengewinnung verbessert werden (siehe CHRISTE 2003c).

4 Von den Jugendbüros erreichte junge Erwachsene

Zielvorgabe bei Einführung des Programms war, dass die Jugendbüros jedes Jahr etwa 3.000 junge Menschen, die erstmalig einen Antrag auf Sozialhilfe stellen, erreichen und dass bis zu 1.500 von ihnen mit Hilfe der Jugendbüros den Weg ins Arbeitsleben finden sollen. Diese Zielvorgabe wurde deutlich übertroffen. In den zwei Jahren seit Gründung der ersten Jugendbüros bis einschließlich September 2003 haben rund 22.450 Jugendliche im Alter zwischen 18 und 25 Jahren einen Antrag auf Sozialhilfe gestellt. Rund 80% von ihnen (17.600) haben sich in diesem Zeitraum bei den Jugendbüros gemeldet, davon waren etwa 45% junge Frauen (7.850), rund ein Fünftel (3.600) waren junge Ausländer und Aussiedler.

Dafür, dass nicht alle Jugendlichen, die einen Antrag auf Sozialhilfe gestellt haben, in die Jugendbüros gekommen sind, gibt es eine Vielzahl von Gründen. Zum einen gibt es Jugendliche, die ein Sofortangebot als Zumutung empfinden und deshalb lieber auf Sozialhilfe verzichten. Zum anderen wurden Jugendliche von den Sozialämtern auch gar nicht zum Jugendbüro geschickt, da sie aus den verschiedensten Gründen für ein Sofortangebot nicht in Frage kamen. Nicht oder nur bedingt erreicht wurden auch sog. „Altfälle“, das sind Jugendliche, die teilweise schon länger als sechs Monate Sozialhilfe beziehen. Sie zu vermitteln ist den Erfahrungen der Jugendbüros zufolge deshalb schwierig, „weil sie eine hohe Kompetenz in der Akquise öffentlicher Mittel besitzen, ohne dabei Vermittlungsangebote anzunehmen.“ Durch Sofortangebote nur bedingt erreichbar sind auch jene besser qualifizierten Jugendlichen, die sowohl über einen Schulabschluss als auch eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen.

Nachdem es bei Programmstart noch erhebliche Unsicherheiten darüber gab, was überhaupt unter einem Sofortangebot zu verstehen sei und nach der ersten Befragung deutlich wurde, dass die einzelnen Jugendbüros dies sehr unterschiedlich interpretieren, wurde auf einem der Workshops gemeinsam mit den Jugendbüros eine einheitliche und für alle verbindliche Definition erarbeitet. Danach wurde als *Sofortangebot* das *erste* Angebot definiert, das Jugendliche von „ihrem“ Jugendbüro erhalten, unabhängig von der Finanzierungsquelle und unabhängig davon, ob dies am ersten Tag oder erst einige Zeit später geschieht. Alle weiteren Angebote, z.B. wenn sich ein Sofortangebot als ungeeignet herausgestellt hat oder abgebrochen wurde und Jugendliche ein neues Angebot erhalten haben, wurden dann ebenso als Anschlussangebote definiert wie jene Angebote, die Jugendliche nach Auslaufen eines Sofortangebots erhalten.

Entsprechend dieser Definition wurde seit Einführung der Jugendbüros im September 2001 bis Ende September 2003 rund 11.000 Jugendlichen ein Sofortangebot gemacht, das sind mehr als die Hälfte derer, die sich in einem Jugendbüro gemeldet haben. Für rund 6.600 Jugendliche (37%), die sich in einem Jugendbüro gemeldet haben, kam ein Sofortangebot nicht in Betracht. Rund 83% der Jugendlichen, denen ein Sofortangebot gemachte wurde, haben es angenommen (9.100), etwa 17% (1.900) haben ein Sofortangebot abgelehnt.

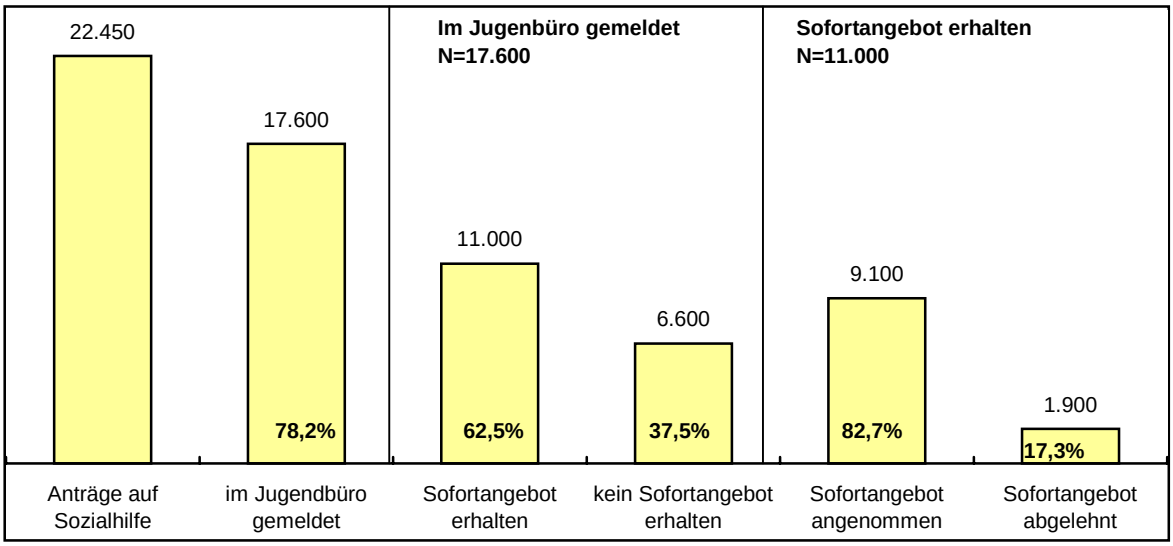


Abb. 1: Von Jugendbüros erreichte Jugendliche nach Annahme und Ablehnung eines Sofortangebots (abs. und in %)

Häufig waren es mehrere Gründe gleichzeitig, die Jugendbüros davon abhielten, den Jugendlichen ein Sofortangebot zu unterbreiten. Schwangerschaften und fehlende Möglichkeiten der Kinderbetreuung sind bei jungen Frauen mit die häufigsten Gründe. Bei jungen Männern sind es neben dem bevorstehenden Wehr- oder Zivildienst vor allem gesundheitliche Probleme, fehlende Arbeitserlaubnis und Drogenabhängigkeit. Hinzu kommen mangelnde Deutschkenntnisse, der fehlende Anspruch auf Sozialhilfe, der Bezug von Arbeitslosengeld, ein bevorstehender Strafantritt, aber auch die Notwendigkeit, zunächst ein Wohnproblem zu lösen. Weitere Gründe sind bei beiden Geschlechtern auch in Aussicht stehende Arbeits-, Ausbildungs- oder Maßnahmeplätze. In Einzelfällen gelten Jugendliche auch als überqualifiziert oder ihr Selbsthilfepotenzial wird als groß genug eingeschätzt, sich ohne weitere Hilfestellung auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können. Insgesamt haben junge Frauen deutlich häufiger als junge Männer *kein* Sofortangebot erhalten, da bei ihnen häufiger Gründe vorlagen, die die Vermittlung in ein Sofortangebot entweder nicht möglich oder aber nicht sinnvoll erscheinen ließen.

Gründe für die Ablehnung eines Sofortangebots waren neben mangelndem Interesse der Jugendlichen bereits bestehende berufliche oder schulische Perspektiven, aber auch Veränderungen im persönlichen Leben (z.B. Wegzug), andere Einkünfte, das als zu gering empfundene Entgelt oder ein besseres Angebot anderswo.

5 Vermittelte Sofortangebote

Da Sofortangebote dazu beitragen sollen, eine dauerhafte Integration ins Ausbildungs- und Erwerbssystem zu erreichen und dadurch eine ggf. längere Sozialhilfekarriere frühzeitig zu vermeiden, war für die Begleituntersuchung von besonderem Interesse, welcher Art die den Jugendlichen unterbreiteten Sofortangebote sind und inwiefern sie tatsächlich geeignet er-

scheinen, dieses programmatische Ziel zu erreichen. Sofortangebote lassen sich unter drei verschiedenen Blickwinkeln betrachten: Zum einen, ob ein *sozialversicherungspflichtiges* Beschäftigungsverhältnis begründet wird; zum anderen, ob es sich um *Beschäftigung oder Ausbildung* oder aber um Qualifizierungs-, Berufsvorbereitungs- oder andere Maßnahmen handelt; und drittens nach dem *Arbeitsmarktsegment*, in dem sie angesiedelt sind.

Insgesamt sind seit Bestehen der Jugendbüros mit mehr als drei Fünftel derjenigen Jugendlichen, die ein Sofortangebot angenommen haben, **sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse** abgeschlossen worden, mit jungen Männern etwas häufiger als mit jungen Frauen, da diese häufiger in schulische Ausbildung, aber auch in Berufsvorbereitung und Praktika gegangen sind. Zu den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen zählen neben einem unbefristeten oder befristeten Arbeitsplatz in einem Unternehmen auch geringfügige Beschäftigung, BSHG-19-Maßnahmen, die Beschäftigung in einer Kommunalen Beschäftigungsgesellschaft, einer Dienstleistungsagentur und Arbeitnehmerüberlassung. Außerdem zählen hierzu betriebliche und außerbetriebliche Ausbildung. Als nicht-sozialversicherungspflichtige Sofortangebote wurden Praktika, Tätigkeiten in einer Jugendwerkstatt, berufsvorbereitende Maßnahmen, Qualifizierungsmaßnahmen, JUMP, Arbeitserprobung und Ähnliches sowie schulische Ausbildung angeboten. Allerdings lassen sich die einzelnen Sofortangebote nicht immer trennscharf der einen oder anderen Kategorie zuordnen, da es bei nahezu allen Sofortangeboten sozialversicherungspflichtige Tätigkeiten gibt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das zentrale Programmziel, die Vermittlung der Jugendlichen in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis, in erheblichem Umfang erreicht worden ist.

Rund die Hälfte aller Sofortangebote sind der Kategorie **Beschäftigung und Ausbildung** zuzuordnen. Junge Frauen haben dabei deutlich häufiger als junge Männer ein Ausbildungsangebot, junge Männer häufiger ein Beschäftigungsangebot erhalten.

Bezogen auf die **Arbeitsmarktsegmente** sind gut ein Fünftel der Sofortangebote dem ersten Arbeitsmarkt und etwa drei Viertel dem zweiten Arbeitsmarkt zuzurechnen, 3% der Sofortangebote entfallen auf schulische Ausbildung. Junge Frauen erhalten deutlich häufiger als junge Männer ein Sofortangebot im ersten Arbeitsmarkt, sie nehmen zudem deutlich häufiger als junge Männer sowohl eine betriebliche als auch eine schulische Ausbildung auf.

Gemessen an dem ursprünglich formulierten Ziel des Programms, durch Sofortangebote *unmittelbar* den Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen, ist die Tatsache, dass lediglich 22% der Sofortangebote im ersten Arbeitsmarkt angesiedelt sind, ernüchternd. Allerdings wurde hier – darauf hat die wissenschaftliche Begleitung den Programmgeber schon sehr frühzeitig aufmerksam gemacht – auch ein Programmziel formuliert, das als wenig realistisch anzusehen ist. So wurden hier weder die Voraussetzungen, die die Zielgruppen mitbringen, noch die Bedingungen der regionalen Arbeitsmärkte hinreichend berücksichtigt. Berücksichtigt man diese Voraussetzungen (siehe auch CHRISTE 2004b; GOLTZ 2003), muss die Tatsache, dass rund 22% der Sofortangebote im ersten Arbeitsmarkt angesiedelt sind, als ein überraschend positives Ergebnis gewertet werden. Die Hinweise der wissenschaftlichen Be-

gleitung veranlassten den Programmgeber dann auch, das Programmziel entsprechend zu modifizieren.

Die folgende Tabelle, in der die Art der Sofortangebote nach einzelnen Kategorien aufgeschlüsselt sind, zeigt, dass Maßnahmen nach § 19 BSHG mit deutlichem Abstand vor allen anderen Sofortangeboten am häufigsten sind (18 %). Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie berufsvorbereitende Maßnahmen – beides ebenfalls Angebote im zweiten Arbeitsmarkt – folgen mit einem Anteil von jeweils rund 10 %. Sofortangebote, die einen *unmittelbaren* Zugang zum ersten Arbeitsmarkt eröffnen, wie z.B. befristete Arbeitsplätze, haben mit gut 9 % jedoch ebenfalls einen beachtlichen Anteil. Kaum eine Rolle spielen Sofortangebote in Dienstleistungsagenturen, auf außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen, in der Arbeitnehmerüberlassung oder in JUMP-Maßnahmen.

Differenziert man nach Geschlecht, so zeigen sich einige deutliche Unterschiede bei der Vermittlung in bestimmte Sofortangebote. So erhalten junge Frauen deutlich seltener als junge Männer Angebote in BSHG-Maßnahmen, Jugendwerkstätten und kommunalen Beschäftigungsgesellschaften, dagegen erhalten sie deutlich häufiger als junge Männer ein Sofortangebot bei geringfügiger Beschäftigung, betrieblicher Ausbildung, Praktika und schulischer Ausbildung. Die häufigere Vermittlung in Ausbildung hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die jungen Frauen hierfür insgesamt bessere Voraussetzungen mitbringen als die jungen Männer.

Tabelle 1: **Sofortangebote nach Arbeitsmarktsegmenten**

	Insgesamt		Männer		Frauen	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Sofortangebote insgesamt	**8.814**	**100**	**5.324**	**100**	**3.490**	**100**
davon Erster Arbeitsmarkt	**1.969**	**22,4**	**1.087**	**20,4**	**882**	**25,3**
• Arbeitsplatz unbefristet	540	6,1	316	5,9	224	6,4
• Arbeitsplatz befristet	840	9,5	501	9,4	339	9,7
• geringfügige Beschäftigung	176	2,0	66	1,2	110	3,2
• Betriebliche (duale) Ausbildung	413	4,7	204	3,8	209	6,0
davon Zweiter Arbeitsmarkt	**6.580**	**74,6**	**4.126**	**77,5**	**2.454**	**70,3**
• Ausbildung außerbetrieblich	90	1,0	45	0,8	45	1,3
• Kommunale Beschäftigungsgesell.	529	6,0	374	7,0	155	4,4
• Dienstleistungsagentur	13	0,1	11	0,2	2	0,1
• Arbeitnehmerüberlassung	99	1,1	78	1,5	21	0,6
• Jugendwerkstatt	652	7,4	454	8,5	198	5,7
• Berufsvorbereitung	862	9,8	498	9,4	364	10,4
• Qualifizierungsmaßnahme	904	10,3	545	10,2	359	10,3
• JUMP	197	2,2	126	2,4	71	2,0
• BSHG-19-Maßnahme	1.592	18,1	997	18,7	595	17,0
• Arbeitserprobung	443	5,0	291	5,5	152	4,4
• Praktikum	569	6,5	314	5,9	255	7,3
• Sonstiges	630	7,1	393	7,4	237	6,8
davon schulische Ausbildung	**265**	**3,0**	**111**	**2,1**	**154**	**4,4**

6 Einsparung von Sozialhilfekosten

Was die Frage der Einsparung an Sozialhilfekosten anbelangt, hat die Begleituntersuchung gezeigt, dass es durch die Einrichtung der Jugendbüros ganz offensichtlich gelungen ist, deutliche Einsparungen an Sozialhilfeausgaben zu erzielen. Zwar hat die überwiegende Mehrzahl der Jugendbüros *auch* Sozialhilfemittel zur Finanzierung von Sofortangeboten eingesetzt, rund zwei Drittel aller Jugendbüros haben sogar Sofortangebote gemacht, die *ausschließlich* aus Sozialhilfemitteln finanziert worden sind, dennoch konnten in einem beträchtlichen Umfang Sozialhilfemittel eingespart worden.

Insgesamt beläuft sich der eingesparte Betrag auf über 15 Millionen Euro. Das sind je Jugendbüro (ohne Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen Laufzeit) im Durchschnitt 349.700 Euro. Umgerechnet auf die Gesamtzahl der Sofortangebote sind das – bezogen auf den gesamten Untersuchungszeitraum seit Einführung der Jugendbüros – im Durchschnitt je Jugendlichen und Sofortangebot rund 1.900 Euro.

Den höchsten Anteil an der Vermeidung von Sozialhilfeausgaben haben Sofortangebote, durch die ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis begründet worden ist. Hierdurch sind im gesamten Untersuchungszeitraum rund 8,9 Millionen Euro eingespart worden. Etwa 2,8 Millionen Euro wurden dadurch eingespart, dass Jugendliche ein Sofortangebot nicht angenommen haben oder erst gar nicht ins Jugendbüro gekommen sind und deshalb keine oder nur reduzierte Sozialhilfezahlungen erhalten haben. Rund 30% der eingesparten Sozialhilfekosten entfallen somit auf Sanktionen oder „Abschreckung“ der Jugendlichen, rund 70% auf die Vermittlung in Sofortangebote.

7 Zusammensetzung der mit einem Sofortangebot erreichten Jugendlichen

Die Mehrzahl der mit einem Sofortangebot erreichten Jugendlichen ist zwischen 18 und 22 Jahre alt, gut ein Fünftel ist älter. Signifikante Altersunterschiede zwischen jungen Männern und jungen Frauen gibt es nicht. Immerhin knapp ein Fünftel der Jugendlichen ist bereits verheiratet oder lebt in einer festen Partnerschaft. Auch hier gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen jungen Männern und jungen Frauen.

Angesichts der Tatsache, dass Arbeitsmarktbenachteiligung nicht zwangsläufig durch Bildungs- und Ausbildungsdefizite verursacht ist, aber häufig mit Bildungs- und Ausbildungsdefiziten einher geht (BRAUN 2003, 763), ist die Zusammensetzung der von Jugendbüros erreichten Jugendlichen nach diesen Merkmalen von besonderem Interesse. Hier zeigt sich, dass die von Jugendbüros erreichten Jugendlichen im Durchschnitt deutlich geringer qualifiziert sind als die gleichaltrige Bevölkerung. Während im Durchschnitt je Altersjahrgang etwa 10 % (KMK 2003, 316) die Schule nach Erfüllung der Schulpflicht ohne Abschluss verlassen, hat von den Jugendlichen in den Jugendbüros etwa jeder Dritte keinen **Schulabschluss**. Die Zielgruppe der Jugendbüros unterscheidet sich damit im Bildungsniveau deutlich vom Durchschnitt der gleichaltrigen Bevölkerung. Auch bei den Jugendlichen der Jugendbüros besteht ein deutliches Bildungsgefälle zwischen jungen Männern und jungen Frauen. So haben von den jungen Männern zwei Fünftel, von den jungen Frauen lediglich ein Viertel keinen Schulabschluss.

Gleichzeitig fällt auf, dass ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen mindestens über einen mittleren Bildungsabschluss verfügt. Knapp ein Fünftel der jungen Männer hat den Realschulabschluss oder sogar die Hochschulreife, von den jungen Frauen sind es sogar fast ein Drittel. Dies deutet darauf hin, dass fehlende Bildungsvoraussetzungen nicht die entscheidende Ursache für die bislang nicht gelungene Integration ins Ausbildungs- oder Beschäftigungssystem sind (siehe auch CHRISTE 2002).

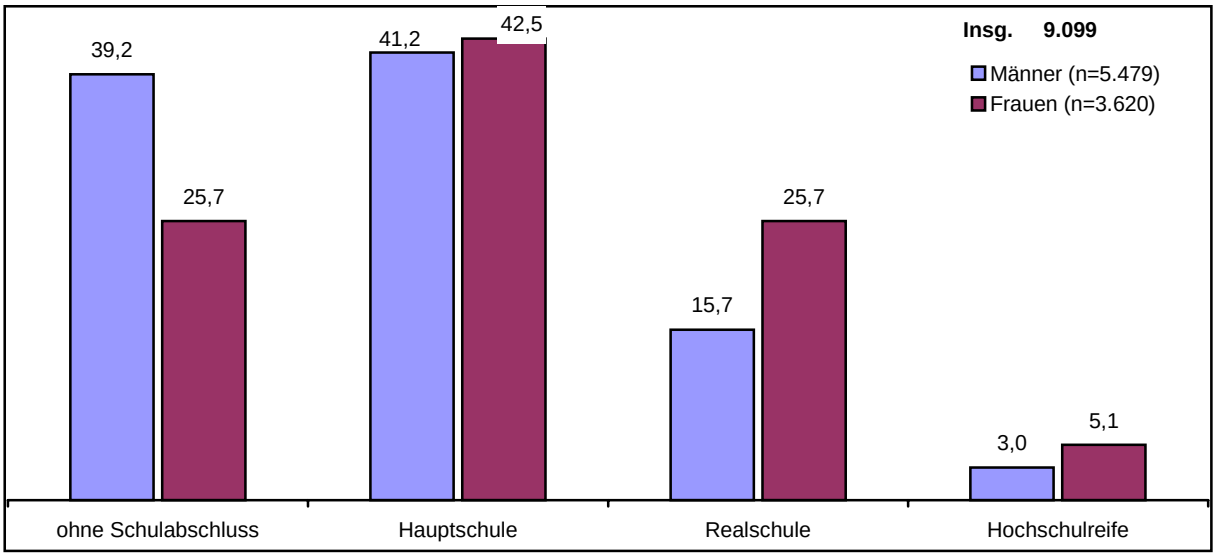


Abb. 2: Jugendliche nach Schulabschluss und Geschlecht (in %)

Auch hinsichtlich ihres **beruflichen Qualifikationsniveaus** unterscheiden sich die Jugendlichen in den Jugendbüros deutlich von der gleichaltrigen Bevölkerung, aber auch deutlich von den gleichaltrigen Arbeitslosen. Während von den arbeitslos gemeldeten 18- bis 25-Jährigen in Niedersachsen rund 42% keine Berufsausbildung abgeschlossen haben (September 2003), ist dies bei den Jugendlichen, die in die Jugendbüros kommen, bei rund zwei Drittel – junge Männer und junge Frauen nahezu gleich häufig – der Fall.

Rund ein Viertel der Jugendlichen hat schon einmal eine Berufsausbildung angefangen, diese dann jedoch wieder abgebrochen. Auch hier gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen jungen Männern und jungen Frauen. Insgesamt haben etwa 90 % der Jugendlichen keinen formalen Berufsabschluss. Nur etwa jeder zehnte Jugendliche hat eine Berufsausbildung abgeschlossen, die jungen Frauen (13%) etwas häufiger als die jungen Männer (ca. 9 %).

Im Durchschnitt waren über 90 % aller Jugendlichen, die in ein Sofortangebot vermittelt worden sind, vor ihrer Meldung im Jugendbüro **arbeitslos**, rund drei Fünftel allerdings weniger als ein halbes Jahr, rund ein Drittel sogar weniger als drei Monate. Gleichzeitig ist jedoch die Gruppe derer, die länger als ein halbes Jahr arbeitslos waren, Besorgnis erregend hoch. Im Durchschnitt war nahezu jeder dritte Jugendliche – Männer wie Frauen gleich häufig – vor dem Kontakt mit dem Jugendbüro länger als ein halbes Jahr arbeitslos. Damit sind diese Jugendlichen deutlich überrepräsentiert, sind doch in Niedersachsen von den jugendlichen Arbeitslosen ansonsten „lediglich“ rund 19 % (September 2003) länger als ein halbes Jahr arbeitslos. Im Sinne der herkömmlichen Definition der Bundesagentur für Arbeit gehören sogar 14 % der Jugendlichen aus Jugendbüros – das sind 1.140 Jugendliche – zu den Langzeitarbeitslosen im engeren Sinne (mehr als ein Jahr ohne Unterbrechung arbeitslos gemeldet), junge Männer sogar noch etwas häufiger als junge Frauen. Gut 5 % der Jugendlichen – junge Männer wie junge Frauen gleich häufig – waren sogar länger als zwei Jahre arbeitslos.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Zahl der in die Jugendbüros kommenden Jugendlichen, die länger als ein halbes Jahr arbeitslos waren, seit Bestehen der Jugendbüros massiv zugenommen hat, sehr viel deutlicher, als dies bei den arbeitslosen Jugendlichen insgesamt in

Niedersachsen der Fall war. Dies zeigt, dass die Jugendbüros hier eine wichtige Angebotslücke füllen (siehe auch GLAß 2002).

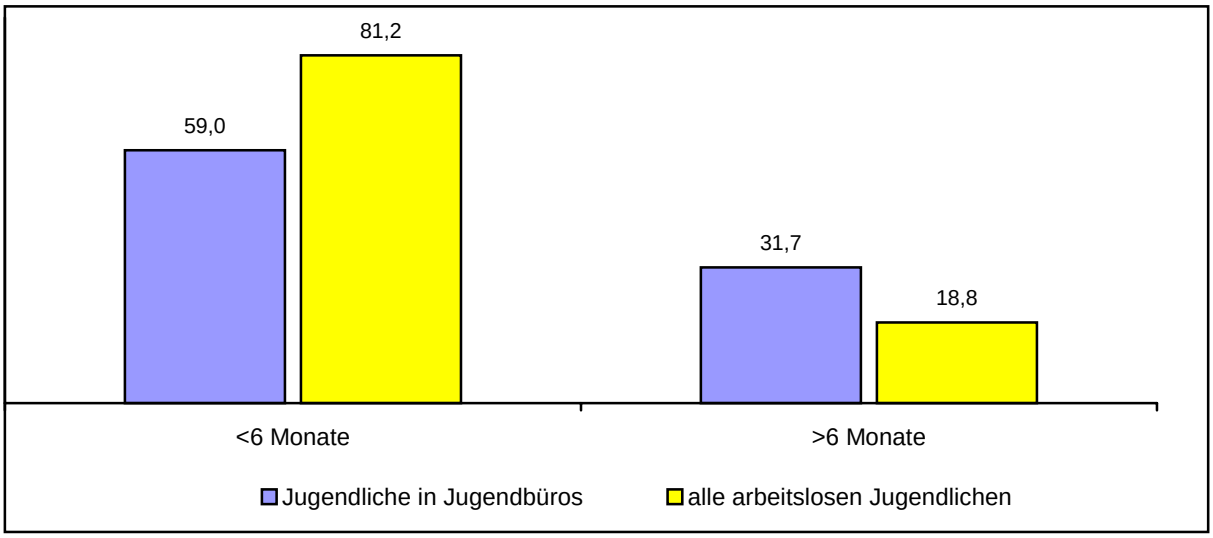


Abb. 3: Jugendliche, die ein Sofortangebot erhalten haben, nach Dauer der Arbeitslosigkeit im Vergleich zu allen arbeitslos gemeldeten Jugendlichen 2003 (in %)

Zusätzlich zu den bereits genannten Schwierigkeiten sind es weitere Merkmale, die den Jugendlichen einen Übergang in Ausbildung und Beschäftigung erschweren. Hierzu gehören neben fehlenden Deutschkenntnissen bei ausländischen Jugendlichen und Aussiedlern u.a. auch Wohnungsprobleme, schwierige Familienverhältnisse, Gesundheits- und Drogenprobleme (insbesondere bei männlichen Jugendlichen) sowie Vorstrafen. Auch die Tatsache, allein erziehend zu sein, erschwert die Integration ins Ausbildungs- oder Erwerbssystem ganz erheblich. Hinzu kommt bei immerhin rund zwei Fünftel der Jugendlichen eine erhebliche Verschuldung.

Wie die folgende Abbildung zeigt, weisen die weiblichen Jugendlichen insgesamt seltener als die männlichen vermittlungshemmende Merkmale auf. Auch sind die einzelnen vermittlungshemmenden Merkmale bei den männlichen und den weiblichen Jugendlichen zum Teil in unterschiedlicher Häufigkeit vorhanden. Während z.B. nahezu ausschließlich junge Frauen allein erziehend sind und auch häufiger Gesundheitsprobleme aufweisen, haben junge Männer deutlich häufiger als junge Frauen mit Wohnungsproblemen und Sprachproblemen, vor allem aber mit Drogenproblemen und mit Vorstrafen zu tun. Ein erheblicher Teil der Jugendlichen – mehr als ein Fünftel – kommt zudem aus schwierigen Familienverhältnissen.

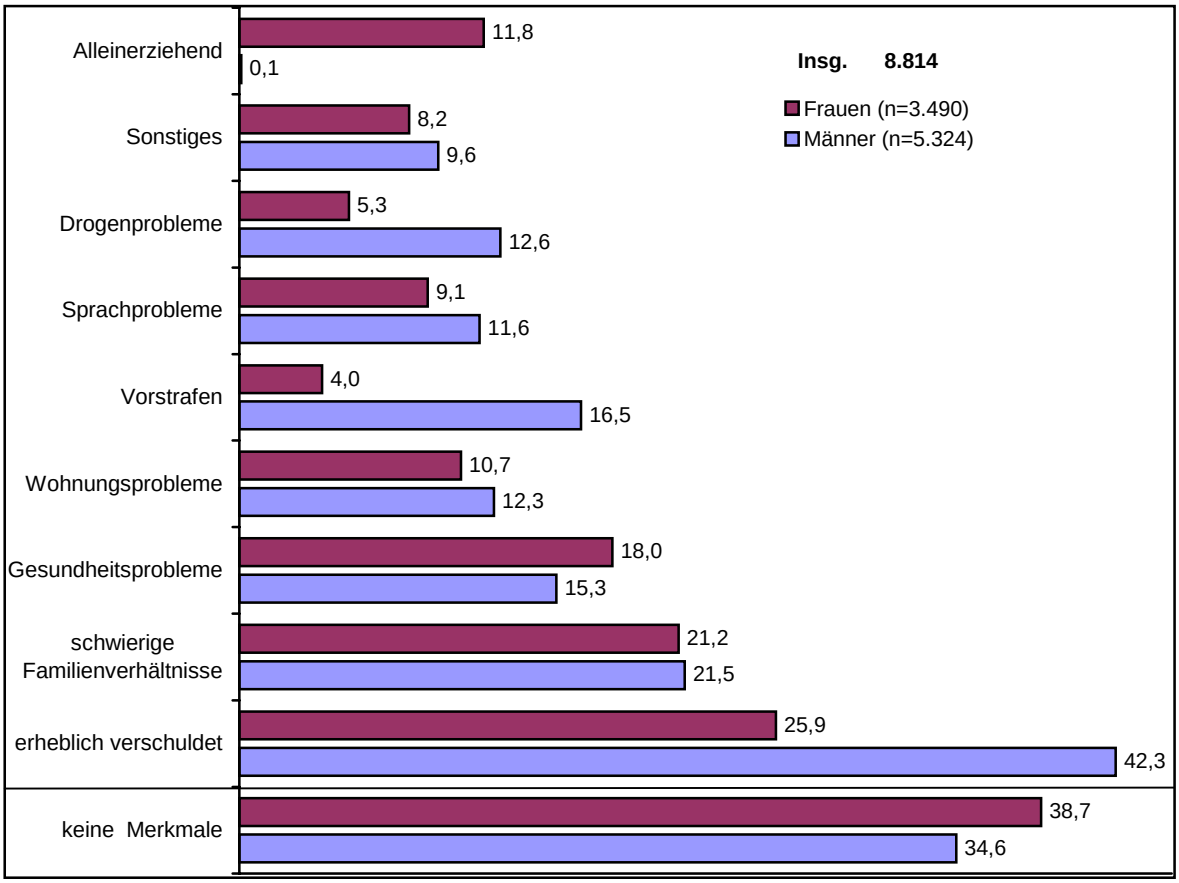


Abb. 4: Jugendliche nach vermittlungshemmenden Merkmalen (in %)

8 Übergänge in Anschlussgebote

Sofortangebote können, müssen aber nicht notwendigerweise für den einzelnen Jugendlichen bereits der endgültige Einstieg ins Erwerbs- oder Ausbildungssystem sein, denn Sofortangebote sollen ihrer programmatischen Definition zufolge lediglich der *erste* Schritt einer ggf. auch längeren Kette langfristig angelegter beruflicher Integration darstellen. Von daher hängt der Erfolg des Programms „Jugendbüros“ nicht zuletzt auch davon ab, in welchem Umfang es den Jugendbüros gelingt, den Jugendlichen Anschlussangebote zu machen bzw. inwieweit es auch den Jugendlichen selbst gelingt, Übergänge in weiterführende Angebote zu realisieren (siehe auch FORUM BILDUNG 2002).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass es den Jugendbüros in einem sehr beachtlichen Maße gelungen ist, für Jugendliche solche weiterführenden Eingliederungsschritte ins Erwerbsleben anzubahnen. Insgesamt sind im Untersuchungszeitraum 3.665 Jugendliche aus einem Sofortangebot in ein Anschlussangebot übergewechselt. Das sind immerhin mehr als zwei Fünftel derer, die ein Sofortangebot angenommen haben.

Den höchsten Anteil an den Übergängen in ein Anschlussangebot haben mit mehr als 15% die Übergänge in eine betriebliche Ausbildung, gefolgt von Übergängen in eine berufsvorbereitende Maßnahme. Aber auch die Übergänge auf einen befristeten oder gar unbefristeten Arbeitsplatz stehen mit einem Anteil von 12 % bzw. 13 % an vorderster Stelle.

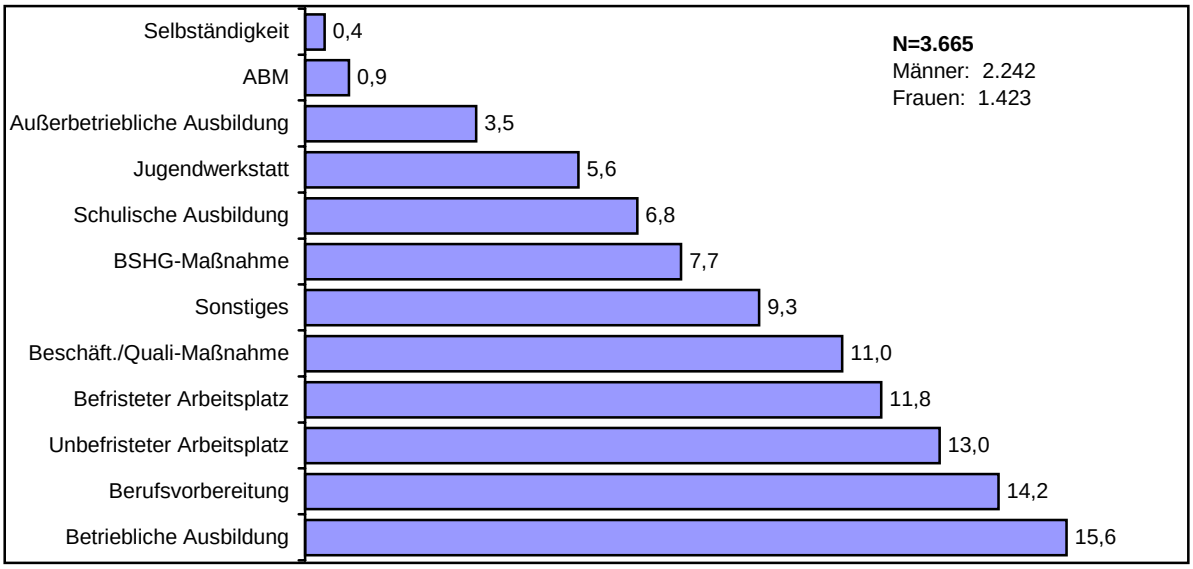


Abb. 5: Übergänge aus Sofortangeboten nach Art der Anschlussangebote (in %)

Insgesamt ist es immerhin 1.481 Jugendlichen – das sind rund zwei Fünftel derer, die ein Anschlussangebot erhalten haben – gelungen, einen Übergang in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen, für 5 % der jungen Männer und knapp 10 % der jungen Frauen konnte der Übergang in eine schulische Ausbildung angebahnt werden. Dies ist ein sehr beachtliches Ergebnis, das zeigt, dass Jugendbüros – entgegen der ihnen aus Kreisen der Benachteiligtenförderung anfangs massiv entgegen gebrachten Skepsis – durchaus geeignet sind, nachhaltige Übergänge ins Ausbildungs- und Erwerbssystem einzuleiten.

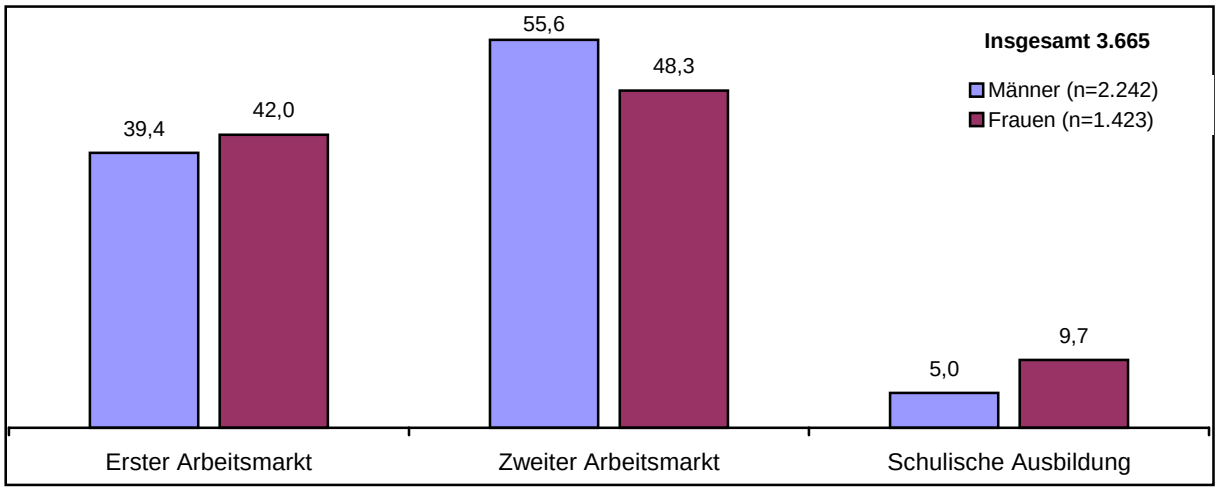


Abb. 6: Übergänge aus Sofortangeboten in Anschlussangebote nach Arbeitsmarktsegmenten (in %)

Die Ergebnisse zeigen, dass es den Jugendbüros in einem beachtlichen Maße gelingt, für die Jugendlichen Übergänge ins Erwerbssystem anzubahnen. Besonders herauszustellen sind dabei nicht nur die vergleichsweise hohen Übergangsquoten in unbefristete Arbeitsplätze, sondern auch die – besonders bei den jungen Frauen – hohen Übergangsquoten in betriebliche,

aber auch schulische Ausbildung. Angesichts der Tatsache, dass die jungen Frauen mit durchschnittlich höheren schulischen Abschlüssen in die Jugendbüros kommen, spricht dies dafür, dass Jugendbüros offensichtlich auch in der Lage sind, zu einem beachtlichen Teil passgenaue Angebote zu machen.

9 Resümee

Die Ergebnisse der Begleituntersuchung zeigen, dass die Jugendbüros dem Programm entsprechend Jugendliche mit besonders großen Übergangsproblemen erreichen und es ihnen in einem beachtlichen Maße gelingt, diejenigen Jugendlichen, die dafür die Voraussetzungen mitbringen, in ein Sofortangebot zu vermitteln. Dadurch kann nicht nur für viele Jugendliche der Einstieg in die Sozialhilfe zu vermieden werden, sondern es werden auch weiterführende Übergänge ins Ausbildungs- und Erwerbssystem angebahnt. Damit nehmen die Jugendbüros eine wichtige arbeitsmarkt-, sozial- und auch bildungspolitische Aufgabe wahr und schließen eine Lücke im vorhandenen Instrumentarium zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit.

Dass eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen im Anschluss an ein Sofortangebot auf einen Arbeitsplatz in einem Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes oder in eine betriebliche Ausbildung wechselt, zeigt, dass Sofortangebote lediglich ein *erster* Schritt auf dem Weg der beruflichen und sozialen Integration sind, der allerdings um so erfolgreicher ist, je sorgfältiger, d.h. je passgenauer er gestaltet wird. Und gerade deshalb deutet sich hier ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Passgenauigkeit und der geforderten Zeitnähe (*Sofort*angebot) an.

Ein solches Spannungsverhältnis ist auch zwischen dem Anspruch, die Jugendlichen in ein für sie optimales Sofortangebot zu vermitteln, und dem Ziel der Vermeidung von Sozialhilfe zu beobachten. Hier steht zu befürchten, dass der mit Hartz-IV eingeleitete Paradigmenwechsel in der Arbeitsmarktpolitik, nämlich die Erhöhung des Drucks insbesondere auf Langzeitarbeitslose (siehe auch SCHMID/OSCHMIANSKY/KULL 2001), jede zumutbare Arbeit anzunehmen, dazu führt, dass – soweit überhaupt vorhanden – vor allem Arbeitsplätze im Niedriglohnsektor, Mini-Jobs etc. angeboten werden. Da es sich hier in der Regel nicht um passgenaue oder gar weiterführende Angebote handelt, steht dies dem Ziel einer wirksamen Integration Jugendlicher entgegen (siehe CHRISTE 2004a).

Die Begleituntersuchung hat gezeigt, dass auch das Selbstverständnis der einzelnen Jugendbüros Einfluss auf den Integrationserfolg hat. Die Austarierung der Aufgaben Beratung, Akquisition von Sofortangeboten und Vermittlung erfolgt bei den einzelnen Jugendbüros in unterschiedlicher Weise. Hier ein „best-practice-Modell“ identifizieren zu wollen, wie es – ganz im modischen Trend – die Absicht des Programmgebers war, ist angesichts der unterschiedlichen lokalen Bedingungen nicht angebracht. Notwendig ist vielmehr eine auf die lokalen Bedingungen und vorhandenen Strukturen ausgerichtete Schwerpunktsetzung. Dies wird auch bei der Implementierung der „Pro-Aktiv-Center“ notwendig sein.

Die Begleituntersuchung hat weiterhin gezeigt, dass es auch erhebliche Unterschiede bei den von den einzelnen Jugendbüros angebotenen Sofortangeboten gibt. Während manche Jugendbüros ihre Sofortangebote vor allem im ersten Arbeitsmarkt zu akquirieren versuchen, stehen bei anderen Jugendbüros berufsvorbereitende oder Qualifizierungsmaßnahmen im Vordergrund. Ob die eine oder andere Variante für den Integrationserfolg von Vorteil ist, kann nicht generell beantwortet werden. Da es die Zielvorgabe des Programms ist, dass jeder und jede Jugendliche ein *individuelles* und *passgenaues* Angebot erhält, dürfte die prinzipielle Ausrichtung auf Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt jedoch insofern problematisch sein, als die entsprechenden Voraussetzungen bei den Jugendlichen, aber auch auf den regionalen Arbeitsmärkten nur zum Teil gegeben sind. Maßstab für das richtige Sofortangebot müsste stets sein, ob dadurch eine nachhaltige berufliche und soziale Integration möglich wird (siehe auch PAULSEN 2003).

Bislang noch zu wenig im Blick ist dabei, welche Bedeutung der aktiven Einbeziehung der Jugendlichen bei der Erstellung der individuellen Eingliederungspläne, aber auch bei der Auswahl der Sofortangebote für den Integrationserfolg zukommt. Zwar fordert das Programm die aktive Mitwirkung der Jugendlichen, doch ist deren Freiwilligkeit dabei eher begrenzt. Wer mehr oder weniger alternativlos zur Annahme eines Sofortangebots gezwungen ist, kann nicht zwischen einzelnen Angeboten das bessere wählen. Ein individueller Rechtsanspruch auf passgenaue Angebote zur Erwerbsintegration ist bislang nicht realisiert. Es wäre zu wünschen, dass das Motto der Jugendbüros – „Fördern und Fordern“ – verstärkt in einem pädagogischen statt wie derzeit vor allem in einem arbeitsmarktpolitischen Sinne (siehe CHRISTE 2003b) verstanden wird. Die Erfahrungen mit sog. „work-first-Ansätzen“ in den USA und Großbritannien haben gezeigt, dass damit in erster Linie „Pendler-Karrieren“ gefördert werden, in denen ständig zwischen Leistungsbezug und prekärer Beschäftigung hin und her gewechselt wird, ohne dass eine nachhaltige berufliche und soziale Integration erfolgt (siehe REIS 2003). Die Erfahrungen mit den Jugendbüros zeigen, dass es auch anders geht. Sie gilt es daher in der Benachteiligtenförderung aufzugreifen und umzusetzen.

Literatur

BRAUN, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 761-774.

CHRISTE, G. (2002): Arbeitsmarktentwicklung und Qualifikation. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion zu einer Neuorientierung in der beruflichen Bildung. Hrsg. IAJ, Oldenburg Dezember 2002.

CHRISTE, G. (2003a): Fördern und Fordern – ein neues Konzept in der Jugendberufshilfe? In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 2, 81-86.

CHRISTE, G. (2003b): Zur Empirie des Konzepts „Fördern und Fordern“; Vortrag auf der Tagung „Fördern und Fördern. Jugendsozialarbeit im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik.“ Evangelische Akademie Loccum, April 2003. (Im Erscheinen in: Loccumer Protokolle.

CHRISTE, G. (2003c): Jugendbüros in Niedersachsen. Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hrsg. IAJ Oldenburg Juni 2003.

CHRISTE, G. (2004a): Grundsätzliche Einschätzungen zur veränderten Situation auf dem Arbeitsmarkt und in der Jugendberufshilfe und deren Auswirkungen für Jugendliche. Statement beim Expertengespräch der AG 3 des Bundesjugendkuratoriums „Bildungschancen der nachwachsenden Generation in Ausbildung und Arbeitsmarkt“, Berlin 11. März 2004.

CHRISTE G. (2004b): Zu den Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW), Februar 2004. Online im WWW: http://www.iaj-oldenburg.de. (rev. 16.04.2004)

FORUM BILDUNG (2000): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn.

GLAß, C. (2002): Verdeckte Arbeitslosigkeit junger Menschen. Eine explorative Studie. Hrsg. IAJ Oldenburg, Juni 2002.

GOLTZ, M. (2003): Vergleichende Evaluation des Hamburger Modells „Qualifizierung und Arbeit für Schulalbgänger“ (QuAS) und des „Berufsvorbereitungsjahrs in Vollzeitform“ (BVJ). Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hrsg. IAJ, Oldenburg März 2003.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen.

NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES, FRAUEN, FAMILIE UND GESUNDHEIT (2003): Entwurf eines Eckpunkte-Papiers zur Einrichtung von Pro-Aktiv-Centren in Niedersachsen. Hannover, 09.09.2003.

PAULSEN, B. (2003): Benachteiligtenförderung: Schubladen schliessen, Anrechenbarkeit sichern! In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 3-4.

REIS, C. (2003): Hartz-Gesetzgebung – Was wird aus benachteiligten jungen Menschen? In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 2, 70-75.

SCHMID, G./OSCHMIANSKY, F./KULL, S. (2001): Faule Arbeitslose? Politische Konjunkturen einer Debatte. In: WZB Mitteilungen Nr. 93, September 2001, 5-10.

BARBARA KOCH & JOHANNES KORTENBUSCH (Universität Bielefeld)

Absolventen der Sonderschule erfolgreich am Berufskolleg[1]? Erfahrungen aus gemeinsamen Lehrerfortbildungen mit Sonderpädagogen, Berufspädagogen und Schulsozialarbeitern im Projekt „BiZEbS“ (Beruf im Zentrum – Eingliederung benachteiligter Schülerinnen und Schüler)

1 Abstract

Die Anforderungen in der sich verändernden Arbeits- und Berufswelt und die Konkurrenz auf dem Ausbildungsstellenmarkt machen es für Absolventen der Sonderschulen immer schwieriger, unmittelbar im Anschluss an die Schule eine betriebliche Ausbildung zu beginnen. Im Rahmen des Projektes „BiZEbS“ werden Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert, die diese Jugendlichen durch Zusammenarbeit von Schulen, Betrieben und weiteren Institutionen so fördern, dass sie im Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung beginnen können. Dabei stellt der Wechsel von der Sonderschule zum Berufskolleg aus der Perspektive der Jugendlichen eine besondere Herausforderung dar. In diesem Beitrag werden zunächst die zentralen Konzeptelemente des Projektes skizziert. Im Besonderen werden die Erfahrungen aus schulformübergreifenden Lehrerfortbildungen vorgestellt. Thematisiert werden die Perspektiven von Sonderpädagogen, Berufspädagogen und Schulsozialarbeitern sowohl auf Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts als auch auf Strukturen der unterschiedlichen Schulformen. Der Beitrag behandelt Fragen, welche die kritische Übergangsphase betreffen: Wie kann der Übergang im Unterricht an der abgebenden Sonderschule und an dem aufnehmenden Berufskolleg gestaltet werden? Wie wird mit Leistungsbewertungen umgegangen? Gibt es eine Fortführung individueller Förderplanung oder sozialpädagogischer Begleitung? Auch regionale Aspekte spielen eine Rolle: Welche außerschulischen Akteure sind zu berücksichtigen? Zu welchen Themen ist die Initiierung oder der Ausbau von Netzwerkarbeit erforderlich? Es wird deutlich, dass berufliche Integration als gemeinsame Aufgabe des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Systems zu verstehen ist. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe orientiert sich an der Lebens- und Berufsbiographie der Jugendlichen.

2 Zentrale Konzeptelemente des Projektes BiZEbS

Die Zielgruppen des Projektes BiZEbS[2] sind Schüler von Sonderschulen, insbesondere mit den Förderschwerpunkten Lernen und Erziehung, die mit entsprechender Unterstützung im

[1] In Nordrhein-Westfalen sind die unterschiedlichen beruflichen Bildungsgänge im Berufskolleg zusammengefasst.

[2] Das Projekt BiZEbS ist Bestandteil des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ und wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Anschluss an die Sonderschule eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt beginnen können; sowie Lehrer und Schulsozialarbeiter, die die Schüler im Prozess der beruflichen Integration begleiten.

Die folgenden Konzeptelemente werden gemeinsam mit acht Sonderschulen und einem Berufskolleg aus der Stadt Bielefeld und dem Kreis Lippe entwickelt und erprobt.

2.1 Förderpraktikum im letzten Pflichtschuljahr an der Sonderschule

Die Schüler absolvieren im letzten Pflichtschuljahr ein Förderpraktikum. Das Praktikum beginnt mit einem Block von zwei bis drei Wochen und wird über das ganze Schuljahr an einem Tag in der Woche, bei einigen Schülern auch an zwei Tagen in der Woche fortgesetzt. Der Betrieb ist bei erfolgreichem Praktikum zur Übernahme in Ausbildung bereit.

Mit dem Förderpraktikum bietet sich den Schülern die Möglichkeit, ein größeres Spektrum ihrer Fähigkeiten zu erproben, als dies der Lernort Schule allein zulässt. Sie gewinnen ein realistisches Bild der Anforderungen in der angestrebten Ausbildung. Die Schule unterstützt die Schüler durch gezielte Förderung darin, dass sie im Laufe des Schuljahres die Voraussetzungen für den Beginn der Ausbildung erreichen.

Dem Förderpraktikum kommt darüber hinaus eine berufsorientierende Funktion zu: So erfahren manche Schüler im Langzeitpraktikum, dass das Berufsfeld doch nicht ihren Vorstellungen entspricht. Sie haben die Möglichkeit, rechtzeitig in ein anderes Berufsfeld zu wechseln und einem späteren Ausbildungsabbruch vorzubeugen. Einige Schüler behalten den betrieblichen Lernort in einer berufsvorbereitenden Maßnahme bei und beginnen anschließend im selben Betrieb die Ausbildung.

Das Praktikum fördert die berufliche Integration benachteiligter und behinderter Jugendlicher, indem es ihre Chancen bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz steigert. In üblichen Bewerbungsverfahren, welche auf Grund von Schulzeugnissen, Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen entschieden werden, haben Schüler von Sonderschulen gegenüber Schulabgängern anderer Schulformen kaum Chancen. Können sie sich hingegen über einen längeren Zeitraum durch die Mitarbeit im Betrieb bewähren, werden ihre Kompetenzen wahrgenommen. Für die Betriebe ist es hilfreich, wenn sie ihre zukünftigen Auszubildenden über einen längeren Zeitraum kennen lernen können.

2.2 Individuelle Förderplanung

Die Voraussetzungen, mit denen die Schüler starten, sind sehr unterschiedlich. Während ein Schüler über ausgeprägte soziale Kompetenzen verfügt, im Bereich der kognitiven Fähigkeiten aber Unterstützung benötigt, braucht ein anderer überwiegend Zeit, um seine neue soziale Rolle als Mitarbeiter in einem Betrieb zu finden. Unterschiedliche Zielperspektiven und das soziale Umfeld sind ebenso zu berücksichtigen. Zur Begleitung der Schüler wurde im Projekt ein Instrument zur individuellen Förderplanung entwickelt (HÜTTENHÖLSCHER/KOCH /KORTENBUSCH 2002).

Kennzeichen der individuellen Förderplanung zur beruflichen Integration ist die aktive Rolle der Schüler. Die Planung entsteht nicht über sie, sondern mit ihnen. Sie treffen die Entscheidungen selbst. Eine erfolgreiche berufliche Integration ist auch durch wachsende Selbstständigkeit bedingt. Der Lehrer übernimmt zunehmend beratende Funktion. In regelmäßigen Förderplangesprächen werden gemeinsam Ziele bestimmt und Maßnahmen vereinbart. Neben den Rückmeldungen aus dem Betrieb und aus dem Unterricht bildet die Arbeit mit Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen (vgl. ebd. 2002) eine wesentliche Grundlage zur Standortbestimmung. Die Schüler üben sich damit in die Einschätzung ihrer fachlichen, sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen ein.

Der Lehrer initiiert den Förderplanprozess, d.h. er sorgt dafür, dass die Förderplangespräche stattfinden, gegebenenfalls weitere Beteiligte hinzugezogen werden und alle relevanten Aspekte dokumentiert werden. Die Ziel- und Maßnahmevereinbarungen werden von den jeweils dafür Verantwortlichen unterschrieben, um Verbindlichkeit herzustellen.

Individuelle Förderplanung zur beruflichen Integration hat Auswirkungen auf den Unterricht. Der Unterricht ist so offen zu gestalten, dass er Raum zur gezielten Unterstützung bietet. Beispielsweise sind Rechenanlässe aus dem Förderpraktikum Gegenstand des Unterrichts, der Umgang mit Kunden am Telefon kann geübt werden, Projekte der Gestaltung des Schullebens können die fachliche Praxis eines Schülers ergänzen. Auf die Anforderungen des zukünftigen Unterrichts am Berufskolleg wird ebenfalls vorbereitet. Beispielsweise kann die Schülerin, die die Ausbildung als Friseuse anstrebt, auf den späteren Fachunterricht Chemie am Berufskolleg vorbereitet werden.

Die individuelle Förderplanung zur beruflichen Integration sollte nach der Sonderschule fortgesetzt werden. Dies kann bei Beginn einer Ausbildung in Form von nachgehender Betreuung in der ersten Ausbildungsphase geschehen. Werden ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) in Anspruch genommen, kann der Träger der abH an die bisherige Förderplanung anknüpfen. Maßnahmen der Jugendberufshilfe arbeiten in der Regel mit individuellen Förderplänen und können ebenfalls an die Förderplanung der Sonderschule anschließen. Für den Jugendlichen wird damit deutlich, dass das weitere Lernen auf bereits erzielte Entwicklungsschritte aufbaut.

Einzelne Berufsschullehrer bzw. Teams von Lehrern sind durch die Arbeit mit Jugendlichen aus Lehrgängen mit der individuellen Förderplanung vertraut. Anzustreben ist, dass Schüler von Sonderschulen in den unterschiedlichen Bildungsgängen des Berufskollegs auf Grund ihrer bisherigen Lerngeschichte weiter gefördert werden.

2.3 Job-Coaching

Für das Förderpraktikum ist eine intensive Betreuung des Schülers und des Betriebes erforderlich. Die Betreuung beginnt bereits mit der Akquise von Praktikumstellen, welche auf der Grundlage der bisherigen Berufsorientierung erfolgt und das Ziel der Anbahnung von Ausbildung verfolgt. Sowohl der Jugendliche als auch der Betrieb können sich bei Problemen an

den Begleiter wenden, damit rechtzeitig im Gespräch Lösungen gefunden werden. Die Begleitung des Praktikums ist Bestandteil der individuellen Förderplanung.

Bei Übernahme in Ausbildung wird die Begleitung mindestens in der ersten Phase der Ausbildung fortgesetzt. Der Übergang von der Schule in Ausbildung ist für die Jugendlichen mit vielen Veränderungen verbunden: die Anforderungen des Betriebes und des Berufskollegs sind zu bewältigen, Zeitabläufe verändern sich, es gibt zunächst wenig Routinen. Die Kontinuität der Begleitung bedeutet für den Jugendlichen und den Betrieb eine wesentliche Entlastung.

Die Person, die die Begleitung übernimmt, benötigt Kompetenz im Bereich der beruflichen Integration und ein Vertrauensverhältnis sowohl zum Schüler als auch zum Betrieb. In Frage kommen dafür sowohl Lehrer als auch Schulsozialarbeiter. Im Projekt „BiZEbS“ werden in Teilbereichen des Job-Coachings Studierende des Sozialwesens im Rahmen eines Projektstudiums zum Übergang Schule – Beruf eingesetzt. Durch die Schwerpunktbildung im Studium wird eine Professionalisierung der Schulsozialarbeit im Übergang Schule – Beruf angestrebt. Das Einbeziehen der sozialpädagogischen Begleitung der Jugendlichen ist für den schulformübergreifenden Ansatz der Fortbildung von Bedeutung, da die Schulsozialarbeit, soweit sie am Berufskolleg eingerichtet ist, die Förderung Jugendlicher mit Benachteiligung und Behinderung vorrangig zur Aufgabe hat.

2.4 Lehrerfortbildung

Das Feld der beruflichen Integration stellt für viele Sonderpädagogen eine neue Herausforderung dar, da sie andere Arbeitsinhalte und -weisen erfordert als die klassische Unterrichtstätigkeit. Die Arbeit erfordert

- Kooperation innerhalb der Schule, so zieht beispielsweise das Förderpraktikum schulorganisatorische Konsequenzen nach sich;
- eine Rollenveränderung gegenüber Schülern in Richtung Lernberater und
- die Kooperation mit außerschulischen Partnern: den Betrieben, den Kammern, der Agentur für Arbeit und weiteren Institutionen.

In Fortbildungen, welche die an den Projektschulen entwickelten und erprobten Konzeptelemente zum Inhalt haben, können sich Lehrer für die berufliche Integration weiter qualifizieren. Darüber hinaus dienen die Fortbildungen der regionalen Netzwerkarbeit. Die gemeinsamen Lehrerfortbildungen von Sonder-, Berufs- und Sozialpädagogen zielen darauf, den Wechsel der Schüler von einem System in das andere zu erleichtern.

2.5 Schulberatung

Das Ziel der beruflichen Integration ihrer Schüler kann eine Schule nicht „nebenher“ verfolgen. Es ist Bestandteil des Schulprogramms der Oberstufe (Klassen 8 – 10 der Sonderschule). Der Transfer der Konzepte wird als Schulberatung so angelegt, dass Schulen durch Lehrer

aus den Projektschulen bei der Implementierung der Konzepte beraten werden. Die Schulberatung befindet sich im Rahmen des Projektes gegenwärtig in der Entwicklung.

3 Situation der Schüler von Sonderschulen am Berufskolleg

Absolventen von Sonderschulen verteilen sich in unterschiedlichem Maße auf die einzelnen Bildungsgänge des Berufskollegs. Sie befinden sich im Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr der vollzeitschulischen Bildungsgänge sowie in Klassen für Schüler ohne Ausbildungsverhältnis, in Förderlehrgängen und in Berufsschulklassen für Maßnahmen der Jugendberufshilfe oder des dualen Systems der teilzeitschulischen Bildungsgänge. In den Berufsschulklassen des dualen Systems stellen sie die Ausnahme dar. Dies erschwert eine angemessene Berücksichtigung der Schüler erheblich. Während für die einjährigen vollzeitschulischen Bildungsgänge in den letzten Jahren erhebliche schulorganisatorische Entwicklungsprozesse (z. B. betreuen und unterrichten Schulsozialarbeiter- und Lehrerteams die Jugendlichen) und methodisch-didaktische Veränderungen (z. B. wird der Lernort Betrieb stärker genutzt) im Interesse der Jugendlichen stattgefunden haben, sind sowohl die Klassen für Schüler ohne Ausbildungsverhältnis als auch die anderen Teilzeitklassen nach wie vor ein für alle Jugendlichen sehr schwieriger schulischer Lernort. Die Jugendlichen in diesen Klassen sind bekanntermaßen bezüglich ihrer personalen, sozialen, fachlichen und bildungsbiographischen Voraussetzungen sehr unterschiedlich. Dennoch erfolgt keine Förderung in den einzelnen Klassen, die an die unterschiedlichen Voraussetzungen anknüpft. So werden im Extremfall Abiturienten zusammen mit Sonderschülern unterrichtet, wobei weder auf die eine noch die andere Gruppe angemessen eingegangen werden kann. Dies geschieht vor allem zum Nachteil der Schüler von Sonderschulen, weil sie in der Folge oftmals in diesem System scheitern.

Erschwerend kommt hinzu, dass, im Gegensatz zum zieldifferenten Unterrichten in Sonderschulen, in Berufskollegs zielgleich unterrichtet wird, d. h. alle Schüler werden innerhalb eines Berufsfeldes für die gleichen schulischen und beruflichen Abschlüsse qualifiziert. Abstufungen innerhalb der unterschiedlichen Berufsfelder waren bisher nicht vorgesehen. Inwieweit die Modularisierung der Berufsausbildung solche Differenzierungen im Berufskolleg ermöglicht, wird sich noch zeigen müssen. Strategien mit der Heterogenität der Schüler umzugehen, sind in diesem System zunächst nicht vorgesehen. So erhalten Lehrer beispielsweise bevor sie eine Klasse übernehmen keine Informationen über die einzelnen Schüler. Sie wissen nicht mit welcher Lerngeschichte die Schüler in ihrer Klasse starten. Eine wesentliche Bedingung für eine differenzierte Förderung ist somit nicht erfüllt. Ein ehemaliger Sonderschüler, dem es gelungen ist, auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wird somit in seiner Berufsschulklasse in methodischer und curricularer Hinsicht genauso unterrichtet wie ein Schüler, der einen höheren Schulabschluss erlangt hat. Probleme mit schulischen Leistungen sind in diesem Fall vorprogrammiert. Dies liegt auch daran, dass Lehrer ohne Kenntnisse über Lernbehinderungen nicht abschätzen können, dass Schüler in bestimmten Lernsituationen nicht die erwünschten Leistungen erbringen und trotzdem eine Ausbildung erfolgreich absolvieren können.

4 Konzeption der schulform- und professionsübergreifenden Lehrerfortbildung[3]

Angesichts der spezifischen Situation der Schüler an Berufskollegs sind im Rahmen des Projektes „BiZEbS“ professions- und schulformübergreifende Lehrerfortbildungen konzipiert worden. Schulformübergreifend ist die Lehrerfortbildung in der Hinsicht, dass die Ausschreibung sowohl für Berufskollegs als auch für Sonderschulen erfolgte. Angesprochen wurden in der Ausschreibung die Professionen Sonderpädagoge, Sozialpädagoge und Berufspädagoge in beiden Schulformen. Die erste Lehrerfortbildung umfasste zwei Teile. Der erste Teil behandelte folgende Vorgehensweisen und Themen:

November 2002

- Gruppenarbeit: gegenseitiges Vorstellen der unterschiedlichen Schulformen,
- Vortrag und Diskussion: Hintergründe von Problemen junger Menschen mit einer Lernbehinderung und / oder Verhaltensauffälligkeit und pädagogische Empfehlungen,
- Zukunftswerkstatt: Als Absolventin / Absolvent der Sonderschule erfolgreich am Berufskolleg!
- Vortrag und Diskussion: Formen individueller Förderung: Individueller Förderplan, „Berufliche Integration“ und Job-Coaching im Übergang Schule-Beruf,
- Vortrag und Diskussion: Rechtliche Rahmenbedingungen für sonderpädagogische Förderung am Berufskolleg.

Zielsetzung war es, zum einen die unterschiedlichen Systeme kennenzulernen und zum anderen Ansatzpunkte zu finden, die Situation der Jugendlichen in den Schulen zu verbessern. Letzteres wurde im zweiten Teil der Lehrerfortbildung vertieft durch folgende Themen:

Februar 2003

- Vortrag und Diskussion: Vorstellung eines Konzeptes zur beruflichen Integration an der Schule am Schlepperweg,
- Vortrag und Diskussion: Bespiele für Unterrichtskonzepte mit benachteiligten Schülern am Berufskolleg,
- Vortrag und Diskussion: Konzeptionen am Berufskolleg am Beispiel von BG-Klassen (Schulsozialarbeit sowie Teamentwicklung und Möglichkeiten der Lernortgestaltung),
- Gruppenarbeit: Die „letzte Stunde“ an der Sonderschule: Gestaltung der Abgabe von Schülerinnen und Schülern an das Berufskolleg.
- Gruppenarbeit: Die „erste Stunde“ im Berufskolleg: Gestaltung der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern von Sonderschulen

[3] Die hier vorgestellte Konzeption wurde im Rahmen des Projektes „BiZEbS“ in Zusammenarbeit mit Brigitte Inderfurth, Vera Köster, Hans Steffek und Bernhard Hüttenhölscher entwickelt.

Beide Teile der Lehrerfortbildung dauerten jeweils zwei Tage.

Eine Erkenntnis dieser Lehrerfortbildung war, dass es wichtig ist, lokale Netzwerke zu bilden, um die Schüler besser fördern zu können. In diesem Sinne wurde in der zweiten Lehrerfortbildung die Netzwerkbildung zentral gestellt. Diese Lehrerfortbildung umfasst drei Tage, die über einen Zeitraum von einem halben Jahr verteilt wurden. Zwei dieser drei Tage haben bereits stattgefunden. Der letzte Termin liegt im **Juli 2004**. Zielsetzung dieser Lehrerfortbildung ist es Netzwerke zu initiieren. Dafür wurde auch ein für alle Teilnehmer nutzbarer Arbeitsbereich der Plattform „www.bid-owl.de“ eingeführt. Konkret wurden folgende Themen behandelt:

Januar 2004:

- Vortrag und Diskussion: Konzepte, Grenzen und Perspektiven der Netzwerkarbeit zur beruflichen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und Benachteiligung,
- Bildung von Arbeitsgruppen zur Netzwerkarbeit mit den Themen: § 16 VO-SF, Individuelle Förderplanung, Leistungsbewertungen, Übergangsphase im Unterricht, Einbeziehung außerschulischer Akteure und Job-Coaching,

März 2004:

- Arbeitsaufgaben: Die Nutzung von „bid-owl“ zur Unterstützung unserer Netzwerkarbeit,
- Fortsetzung der Arbeitsgruppen vom ersten Fortbildungstag.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden direkt auf die Arbeitsplattform www.bid-owl.de gestellt.

5 Erfahrungen aus den gemeinsamen Lehrerfortbildungen

Als im Jahr 2002 die erste der schulformübergreifenden Lehrerfortbildungen für Sonderschulen und Berufskollegs angeboten werden sollte, führte dies zu erheblichen Irritationen bei der für Lehrerfortbildung zuständigen Bezirksregierung. Abteilungen, Personalräte und Fortbildungsprogramme sind nach Schulformen getrennt. Hinzu kommt, dass die Fortbildung über die Grenze zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule hinweg angelegt ist. Die Behörde hatte zu klären, ob die Veranstaltung zulässig sei; wer für organisatorische Fragen wie Ausschreibung, Betreuung etc. zuständig sei und ob die mit Personalräten getroffenen Zulassungsprinzipien eingehalten werden müssten. Das Ausschreibungsverfahren der zweiten Veranstaltung im Herbst 2003 verlief bereits routiniert.

5.1 Kenntnis der jeweils anderen Schulform

Sonderpädagogen „wissen“, was ein Berufskolleg ist und Berufspädagogen „wissen“, was eine Sonderschule ist. Sie kennen den Auftrag der Schulform, der in der beruflichen Bildung

bzw. in der allgemeinen Bildung von Schülern mit Behinderung oder Benachteiligung besteht.

Der hohe Austauschbedarf zwischen den Berufsgruppen lässt darauf schließen, dass viele der Sonderpädagogen sich trotz dieses Wissens nur in Ansätzen vorstellen können, was es heißt, an einem Berufskolleg zu unterrichten. Für die umgekehrte Perspektive gilt das in noch höherem Maße.

Die Perspektive des Sonderpädagogen kann man durch den Blick auf den einzelnen Schüler beschreiben. Dieser ist im Laufe der Schulbiographie an der Regelschule gescheitert und als ein „besonderer" Schüler zu fördern. Es kommt für den Sonderpädagogen vor allem darauf an, jedem Schüler nach dessen individuellen Möglichkeiten Lernfortschritte zu ermöglichen. Dazu sind die unterschiedlichsten pädagogischen Maßnahmen notwendig. Darüber hinaus ist der regelmäßige Kontakt zu den Eltern und zum weiteren sozialen Umfeld erforderlich. Das Berufskolleg sieht er als eine zweifellos große Herausforderung für seinen Schüler. Der Sonderpädagoge bekommt in der Regel nicht zu sehen, unter welchen Voraussetzungen der Berufspädagoge arbeitet.

Dieser sieht sich zu Beginn des Schuljahres einer Vielzahl neuer Gesichter gegenüber, gegebenenfalls hunderten von Schülern, die er nur einmal in der Woche in zwei Unterrichtsstunden sieht und nach einigen Monaten zu bewerten hat. Der Berufspädagoge wechselt täglich im Spektrum von Bildungsgängen, die vom nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses bis zum Erwerb des Abiturs reichen. In den Fachklassen des dualen Systems bereitet der Berufspädagoge seine Schüler auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen der Kammern vor, welche die theoretischen Anforderungen in den letzten Jahren immer mehr erhöht haben. Diese Prüfungen haben die Schüler zu bestehen, gleich welche Lernbiographie sie mitbrachten. Der Berufspädagoge bekommt in der Regel nicht zu sehen, unter welchen Voraussetzungen der Sonderpädagoge Schüler auf den Weg des Lernens zurückgeführt hat, die vorher an der Regelschule gescheitert sind.

5.2 Unterschiedliche Problemsicht der Sonderschullehrer, der Berufsschullehrer und der Sozialarbeiter

Die gemeinsamen Fortbildungen werden überwiegend von Sonderschullehrern nachgefragt (ca. 3:1 im Verhältnis zu Berufsschullehrern). Es wird deutlich, dass für die Lehrer an Sonderschulen ein hoher „Leidensdruck" besteht, ihren Schulabgängern eine entsprechende Perspektive für die berufliche und soziale Integration aufzeigen zu können. Hinzu kommt eine auf Grund des nahen Betreuungsverhältnisses verhältnismäßig starke Bindung. Gelingt einzelnen Schülern der unmittelbare Übergang in eine betriebliche Ausbildung, wollen die Sonderschullehrer auch den Erfolg in der Fachklasse des Berufskollegs gewährleistet sehen. Das Interesse der Sonderpädagogen an der Fortbildung konzentriert sich damit nicht ausschließlich, aber schwerpunktmäßig auf Sonderschulabgänger in den Fachklassen des dualen Systems.

Aus der Sicht der Berufsschullehrer konzentrieren sich problematische Schülerbiographien besonders in den Vollzeitbildungsgängen der Vorklassen und der Berufsgrundbildungsjahre sowie den Klassen für Schüler ohne Ausbildung. Von den Schülern der Fachklassen hingegen wird erwartet, dass sie sich verhältnismäßig problemlos den Anforderungen des Berufskollegs gewachsen zeigen. Da die Berufskollegs sich mit den Problemen in den Vorklassen und Berufsgrundbildungsjahren zunehmend befassen, befinden sich dort Lehrer, zum Teil in Teamsituationen, die für die Entwicklung neuer Konzeptionen motiviert sind und mit dieser Motivation an den gemeinsamen Fortbildungen teilnehmen.

Die Arbeitsfelder der Sozialarbeiter, die an den Fortbildungen teilnehmen, sind untereinander weniger einheitlich: Es handelt sich nicht nur um Schulsozialarbeiter von Sonderschulen und Berufskollegs sowie vereinzelt von Haupt- und Gesamtschulen, sondern auch um Sozialarbeiter, die bei öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe im Übergang Schule-Beruf arbeiten. Das starke Interesse der Sozialarbeiter am Thema „Außerschulische Akteure“ innerhalb der Lehrerfortbildung spiegelt ihre ausgeprägte Netzwerk-Perspektive wider.

6 Aufgaben der Netzwerkarbeit

Durch regionale Netzwerkarbeit sollen Schüler von Sonderschulen beim kritischen Übergang von der Schule in den Beruf unterstützt werden. Dies kann durch unterschiedliche Aktivitäten innerhalb des Netzwerkes geschehen, die des weiteren erläutert werden.

6.1 Fortsetzung der sonderpädagogischen Förderung am Berufskolleg

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist in Nordrhein-Westfalen durch die „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort“ (VO-SF) geregelt. Die Verordnung sieht in bestimmten Fällen eine Fortschreibung des Förderbedarfs über die allgemeinbildende Schule hinaus in der Berufsschulzeit vor (§ 16 VO-SF). Das Verfahren soll durch die abgebende Sonderschule eingeleitet werden, die dem aufnehmenden Berufskolleg eine entsprechende Mitteilung zu machen hat. Das Berufskolleg legt mit einer Stellungnahme der Schulaufsichtsbehörde den Fall zur Entscheidung vor. Diese Bestimmung wird aber mangels Ressourcen nicht umgesetzt.

Auf der formalen Ebene gestaltet sich der Umgang mit der Fortschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschiedlich: Manche Sonderschulen verzichten auf Grund der „Aussichtslosigkeit“ von vornherein auf das Verfahren, im Einzelfall den fortgesetzten sonderpädagogischen Förderbedarf dem aufnehmenden Berufskolleg zu melden. Daher ist die Vorschrift vielen Sonderpädagogen unbekannt. Andere Sonderschulen machen hingegen von dem Verfahren Gebrauch, um den Bedarf zu dokumentieren. Gibt das Berufskolleg den Vorgang an die Schulaufsichtsbehörde weiter, kommt es dort zu keiner Entscheidung, da die Behörde mit der Zustimmung auch personelle Mittel (Sonderpädagogen für die Arbeit am Berufskolleg) bereitstellen müsste, über die sie nicht verfügt.

Die Abgänger von Sonderschulen haben selbst nur bedingt Interesse an der Weitergabe von Informationen über ihre schulische Biographie. Sie befürchten die Fortsetzung der Stigmatisierung als Sonderschüler und möchten davon unbelastet den Start am Berufskolleg für einen Neuanfang nutzen. Im Gespräch mit dem Schüler ist frühzeitig, also noch vor dem Verlassen der Sonderschule zu klären, welche Vorteile für ihn mit der Weitergabe von Informationen an das Berufskolleg verbunden sein können.

Im Rahmen der Fortbildung befasst sich die Arbeitsgruppe mit dem politischen Aspekt der Fortführung sonderpädagogischer Förderung am Berufskolleg und mit Fragen der Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung am Berufskolleg.

6.2 Der Übergang von der Sonderschule in das Berufskolleg im Unterricht

Angesichts der erheblichen Unterschiede zwischen den Systemen ist es erforderlich, diese im Unterricht für Schüler aufzuarbeiten. Dies gilt sowohl für die Sonderschule als auch für das Berufskolleg. Im Rahmen der ersten Lehrerfortbildung entwickelten Lehrer und Schulsozialarbeiter beider Schulformen nachstehendes Konzept. Es beinhaltet, in welcher Form das Berufskolleg die Aufnahme von Schülern von Sonderschulen gestalten kann.

Tabelle 1:

Die „erste Stunde“ im Berufskolleg: Gestaltung der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern von Sonderschulen[4]		
Phasen	**Elemente**	**Ziele**
Was kann das Berufskolleg tun, wenn Schülerinnen und Schüler noch an der Sonderschule sind?	- Tag der offenen Tür: Schnupperunterricht, Besichtigung der Räumlichkeiten, Vorstellung der Bildungsgänge und des Beratungslehrers, Schnupperunterricht, Einsatz von Tutoren - Praktikum - Hospitation - individuelle Beratungsgespräche (Beratungslehrer)	- Größe der Schulform, Schulabschlüsse und Schulzeiten kennen lernen - die Bedeutung von Englisch erklären - Anforderungen erklären - auf ausbildungsbegleitende Hilfen hinweisen - Örtlichkeiten und Hilfsangebote kennen lernen
Was kann das Berufskolleg zum „Empfang“ der Schülerinnen und Schüler tun?	- ansprechende, verständliche schriftliche Einladung - Wegbeschreibung - gemeinsames Frühstück - Rallye - Projekttag	- Kennen lernen bewußt gestalten - von dem Anderen etwas erfahren - Vermittlung, dass die Schüler willkommen sind
Was kann das Berufskolleg während des Durchlaufens der unterschiedlichen Bildungs-	Individueller Förderplan zur beruflichen Integration	fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen der Jugendlichen fördern unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Voraussetzungen

[4] Erarbeitet im Rahmen der ersten Lehrerfortbildung.

gänge für die Schülerinnen und Schüler tun?		

An dieser Fragestellung wird in der zweiten Lehrerfortbildung weitergearbeitet.

6.3 Leistungsbewertungen in den unterschiedlichen Systemen

Leistungsbewertung ist ein Netzwerkthema, weil zum einen die Sonderschulen mit Blick auf die berufliche Integration verunsichert sind, wie sie Leistungen dokumentieren sollen und zum anderen Berufskollegs Schwierigkeiten haben, die Zeugnisse von Sonderschulen richtig zu interpretieren. Berufspädagogen erwarten Informationen über Schüler, die sie für ihre pädagogische Arbeit nutzbar machen können. Im Rahmen der Lehrerfortbildung ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Förderplanung vorgestellt worden. Diese Beschreibung der Leistungen des Schülers sehen Berufspädagogen als hilfreich an, um im Berufskolleg die Förderung der Jugendlichen effektiv weiter führen zu können. Hierbei ist auch wichtig, dass sie nicht seitenweise Erläuterungen über den Schüler lesen müssen, sondern dass die Informationen möglichst konkret auf einer Seite zusammengefasst werden. Das nachstehende Beispiel[5] zeigt, wie eine solche Beschreibung aussehen könnte.

Entwicklungsstand und aktueller Stand der individuellen Förderplanung – Anknüpfungspunkte für die Fortsetzung der Förderplanung im Berufskolleg

1. Persönlichkeit/Umfeld

A. stammt aus einem festen familiären Umfeld, das sie stützt und fördert. Es ist ihr in den letzten beiden Schuljahren gelungen, eine stabile und belastbare Persönlichkeit zu entwickeln. Sie ist in der Lage, persönliche Interessen zu formulieren und durchzusetzen.

2. Entwicklung fachlicher Kompetenzen

Lernfeld Sprache: A. kann Texte sinnentnehmend lesen und mit eigenen Worte wiedergeben. Förderbedarf: Sie schreibt eigene Texte mit zu vielen Fehlern. Es gelingt ihr in einem ruhigem Umfeld, eigene Ideen und Beiträge zu unterrichtlichen Themen zu liefern.
Sie kann sehr gut zuhören. Sämtliche Praxisdokumentationen fertigte sie selbständig, ausführlich und übersichtlich an.

Lernfeld Mathematik: A. kann schriftlich in allen Grundrechenarten ohne Fehler rechnen. Sie löst selbstständig, jedoch nach Übung, einfache Aufgaben der Bruch- und Prozentrechnung sowie des Dreisatzes, dazu auch Sachaufgaben. Sie hat Grundkenntnisse in der Flächenberechnung. Förderbedarf: Das mündliche Rechnen (Kopfrechnen) fällt ihr noch sehr schwer, hier zeigt sie große Unsicherheiten.

[5] Das Beispiel wurde im Rahmen des Projekts „BiZEbS“ in Zusammenarbeit mit Ludger Borowski entwickelt. Es ist Bestandteil des Konzeptes „Leistungsbeurteilung in BiZEbS“.

Lernfeld Arbeitslehre/Wirtschaft: A. arbeitet in den Bereichen _____ mit Ausdauer und Verständnis für die Zusammenhänge. Sie kann mit Werkzeugen und Material gut umgehen, sie geht konzentriert und planerisch auch an unbekannte Aufgaben heran, ihre Arbeitsergebnisse sind gut. Sie arbeitet sachorientiert. Sie entwickelt gute Ergebnisse bei Teamarbeiten. Förderbedarf: Sie hat ihre PC-Kenntnisse erweitert und arbeitet – wenn auch nicht selbständig – mit Word und Excel.

3. Entwicklung sozialer Kompetenzen

A. geht zugewandt, offen und freundlich auf bekannte Personen zu, gegenüber unbekannten, z. B. Kunden, wirkt sie oft noch unsicher und scheu. Sie kann sehr gut zuhören und ist zunehmend fähig, ihre eigene Meinung zu äußern. Förderbedarf: In unbekannten Situationen findet sie sich nicht immer zurecht. Hier benötigt sie viel Unterstützung. Sie kann sehr gut im Team arbeiten, sie befolgt Anweisungen und lässt sich helfen.

4. Entwicklung persönlicher Kompetenzen

A. ist immer pünktlich und hält alle Absprachen ein. Sie kann sich über lange Zeiträume gut konzentrieren und ist körperlich belastbar. Langes Stehen am Arbeitsplatz macht sie müde und unzufrieden. Sie plant ihre Arbeit, erledigt Aufgaben meist selbstständig und zeitlich angemessen. Sie kann Fehler eingestehen und versucht sie beim nächsten Mal zu vermeiden. Förderbedarf: Es fällt ihr schwer sich für unbekannte Situation zu motivieren.

Fazit:

A. war in ihrer schulischen Mitarbeit so erfolgreich, dass sie den Hauptschulabschluss (nach Kl. 9) erreicht hat. Sie war darüber hinaus in ihrem Förderpraktikum so erfolgreich, dass sie bei _____ einen Ausbildungsplatz im Bereich _____ erlangt hat. Es ist ihr gelungen, vor allem ihre Schwächen in den Kernfächern Mathematik und Sprache zu verringern, jedoch besteht vor allem im Bereich „mündlicher Sprachgebrauch“ ein hoher Förderbedarf. Ebenso muss es ihr gelingen ihre Rechtschreibung zu verbessern. Größter Förderbedarf: Sie muss lernen, sich an unbekannte Situationen und Aufgaben heranzuwagen und sich dort zurechtfinden!

Problematisch ist hieran, dass die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Weitergabe solcher Berichte weitgehend ungeklärt sind.

6.4 Individuelle Förderplanung „Berufliche Integration“

Der individuelle Förderplan zur beruflichen Integration stellt das Verbindungselement zwischen dem allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystem dar. Er fokussiert die Lebens- und Berufsbiographie eines einzelnen Schülers und knüpft an seine individuellen Voraussetzungen an. Der Einsatz dieses Instruments von beiden Systemen verhindert, dass durch den Übergang von der Sonderschule zum Berufskolleg ein Bruch in der Förderung entsteht. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Ein Schüler aus einer Sonderschule beginnt eine Ausbildung als Tischler. Im Berufskolleg ist er dann in der Berufsschulklasse für Tischler. Aus dem

Förderplan des Schülers, den die Sonderschule erstellt hat, geht hervor, dass der Schüler zum einen mit dem Lesen und Schreiben große Schwierigkeiten hat und zum anderen über ausgeprägte fachliche und soziale Kompetenzen verfügt. Der Berufsschullehrer kann diese Kenntnisse über den Schüler dazu nutzen, dass er z. B. bei Prüfungen dem Schüler die Fragen vorliest oder er Schwächen in der Rechtschreibung zugunsten des Inhalts überliest. Zudem kann er die Stärken des Schülers im Unterricht besonders fördern. Der Berufsschullehrer erhält durch den Förderplan ein differenziertes Bild des Schülers, welches ihm eben solche pädagogischen Maßnahmen ermöglicht. Ohne diese wichtigen Informationen müsste der Berufsschullehrer sich erst selbst ein differenziertes Bild des Schülers erarbeiten. In teilzeitschulischen Klassen mit etwa 35 Schülern ist dies eine unwahrscheinliche Vorgehensweise. Leider ist der Einsatz des individuellen Förderplanes am Berufskolleg noch unwahrscheinlicher. Im Rahmen der Lehrerfortbildung wurde die individuelle Förderplanung als ein Thema für eine Arbeitsgruppe zur Netzwerkarbeit angeboten. Diese Arbeitsgruppe ist nicht zu Stande gekommen. Berufspädagogen sehen es in der Regel als illusorisch an, Förderpläne unter den jetzigen schulischen Bedingungen einsetzen zu können. Für Sonderpädagogen ist der Förderplan oftmals ein Instrument, welches sie einsetzen müssen, ohne es systematisch mit beruflicher Integration zu verbinden. Dies kann u. a. damit begründet werden, dass zum einen sonderpädagogische Förderplanung in der Förderdiagnostik ihre Wurzeln hat (SANDER 2000) und zum anderen Sonderpädagogen zu wenig die Anforderungen des anschließenden berufsbildenden Systems im Blick haben.

Der Erprobung des Förderplans in den Schulen des Projektes „BiZEbS“ zeigt die positiven Effekte im Sinne der Jugendlichen und deren beruflicher Integration. Durch die Erprobung wurde auch sichtbar, dass individuelle Förderplanung in schulischen Zusammenhängen leistbar ist. Voraussetzung ist, dass Schule anders gedacht wird. Beispielsweise sollten Förderplangespräche als Unterricht verstanden werden.

6.5 Einbeziehen außerschulischer Akteure

In diesem Themenbereich geht es darum zu definieren, welche Partner mit Blick auf die berufliche Integration von Schülern von Sonderschulen relevant sind und welche Informationen durch sie zu erlangen sind.

Die Region Ostwestfalen-Lippe setzt sich zusammen aus einer kreisfreien Stadt und sechs Landkreisen, welche unterschiedliche Netzwerkstrukturen in Bezug auf die Förderung der beruflichen Integration Jugendlicher mit Benachteiligung aufweisen. Die Fortbildung kann dazu genutzt werden, solche Strukturen kennen zu lernen, sie nutzbar zu machen und neue Entwicklungen anzuregen.

6.6 Konzepte des Job-Coachings im Vergleich

Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderung und Benachteiligung ist durch eine intensive Kooperation zwischen Schulen und Betrieben gekennzeichnet. Mittels Langzeitpraktika im letzten Pflichtschuljahr können Schüler von Sonderschulen, aber auch von

Haupt- und Gesamtschulen ihre Chance auf einen Ausbildungsplatz verbessern. Die Schulen eröffnet sich damit ein Arbeitsfeld, das durch andere Gesetzmäßigkeiten geprägt ist als das des Unterrichts. Unterschiedliche Konzepte der Begleitung von Schülern und Betrieben während des Langzeitpraktikums und der ersten Ausbildungsphase sind mittlerweile entstanden. Im Rahmen der Fortbildung werden inhaltliche und organisatorische Aspekte dieser Konzepte ausgetauscht und auf ihre Übertragbarkeit in die eigene Praxis überprüft.

7 Fazit

Die regionale Vernetzung zwischen Sonderschulen, Berufskollegs und anderen relevanten Akteuren zur Unterstützung von Schülern an Sonderschulen im Übergang von der Schule in den Beruf stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Die strukturellen Rahmenbedingungen im Berufskolleg verhindern, Schüler individuell zu fördern. Die Verantwortung dafür wird auf einzelne Lehrer abgewälzt, die diese Situation entweder als nicht tragbar wahrnehmen oder behaupten, dass diese Schüler am Berufskolleg nichts zu suchen haben. Die rechtlichen Rahmenbedingungen sind in Nordrhein-Westfalen zwar durch den § 16 VO-SF (Fortschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs) formal geklärt, diese Förderung wird aber faktisch nicht umgesetzt.

Die hier beschriebenen Lehrerfortbildungen verfolgten das Ziel, diese für Schüler, Lehrer und Schulsozialarbeiter defizitäre Situation zu bearbeiten. Die Mitarbeiter aus unterschiedlichen Schulformen sollten sich gegenseitig kennen lernen und durch die gemeinsame Ausführung von Netzwerkaufgaben eine Verbesserung herbeiführen.

Die erhebliche Resonanz auf die Lehrerfortbildungen (erste Lehrerfortbildung: 35 Teilnehmer: zweite Lehrerfortbildung: 60 Teilnehmer) unterstreicht den Problemdruck der vor Ort handelnden Akteure.

Die hier vorgestellten Ansätze zur Verknüpfung beider Systeme stellen unterschiedliche Ansprüche an diese und deren handelnde Akteure. Die Situation der Schüler von Sonderschulen an Berufskolleg kann bereits durch wenige gemeinsame Aktivitäten verbessert werden. Wünschenswert ist eine Förderplanung zur beruflichen Integration, die in der Sonderschule begonnen und im Berufskolleg fortgesetzt wird. Denn nur diese rückt die Berufs- und Lebensbiographie des Jugendlichen ins Zentrum didaktischer Planung und pädagogischen Handelns und ermöglicht eine den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen entsprechende Förderung.

Literatur

HÜTTENHÖLSCHER, B./KOCH, B./KORTENBUSCH, J. (Hrsg.) (2002): Individueller Förderplan zur beruflichen Integration, Bielefeld. Online im WWW: http://www.bielefeld.swa-programm.de/Projekt_B/Foerderplan.pdf (15-05-04)

SANDER, A. (2000): Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: MUTZECK, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim, 14-32.

Weitere Informationen zum Projekt BiZEbS: www.bielefeld.swa-programm.de

DETLEF BUSCHFELD / KATJA KORENY (Universität zu Köln)

Zwei plus drei macht einen Qualifizierungsbaustein? Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt an Berufskollegs

Die Formel „zwei Tage Schule plus drei Tage Betrieb“ ist seit längerem bekannt. Besondere Jugendliche oder „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ durch eine Kombination aus schulischen und betrieblichen Lern- oder Erfahrungsprozessen zu stärken, ist geläufig und Grundlage vieler Projektinitiativen gewesen. Zwei Tage in der Schule und drei Tage im Betrieb zu lernen scheint tendenziell eine erfolgreiche Organisationsstrategie zu sein, um auf berufliche Tätigkeiten hin zu qualifizieren sowie diese für Jugendliche erfahrbar zu machen und zugleich eine institutionelle Absicherung des Lernens über die Absicht des Lehrens zu etablieren.

Unterhalb des Einstiegs in eine duale Ausbildung war die Lehrabsicht bis zum Jahr 2003 nur in schulischen Organisationsformen möglich. Mit der Möglichkeit, nach BBiG nun auch die Berufsausbildungsvorbereitung als betriebliche Aufgabe zu interpretieren, hat die Lehrabsicht im curricularen Sinne einen Namen bekommen: Qualifizierungsbaustein. Das BBiG definiert den Begriff des Qualifizierungsbausteins als eine inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheit, „die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe oder einer gleichwertigen Berufsausbildung entwickelt werden.“ (§51(1) BBiG).

Im Grundsatz sind Qualifizierungsbausteine für Betriebe gedacht, auch wenn ihre Vorgeschichte vielfach über Werkstätten bei überbetrieblichen Trägern oder in Verbindung mit Trägern und Betrieben führt. Das in der „Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO vom 16. Juli 2003)“ vorgesehene Stundenvolumen von mindestens 140 Stunden für Qualifizierungsbausteine wird in Rechenmodellen daher mit einer vierwöchigen Lern- und Übungszeit im Betrieb in Verbindung gebracht. Grundidee ist, sich in diesen vier Wochen ganz überwiegend mit den aus Ausbildungsordnungen hergeleiteten Qualifizierungszielen beschäftigt zu haben, beispielsweise mit der „Herstellung kleiner Gemüse- und Salatgerichte“ (GoodPracticeCenter-Datenbank / www.bibb.de).

Die Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen bei den zuständigen Stellen ist an formale Kriterien gebunden, die nicht jeder Betrieb sogleich erfüllen dürfte. Deshalb ist es offensichtlich, dass vor allem größere Betriebe mit Ausbildungswerkstätten oder eben diverse Träger der überbetrieblichen Ausbildung Qualifizierungsbausteine entwickeln und anbieten. Eine öffentliche Schule rückt zunächst nicht in den Blickpunkt.

In einem vom BMBF im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ unterstützten Projekt „Dualisierung der schulischen Berufsvorbereitung“ (Laufzeit 2003-2005) versuchen zwölf Berufskollegs in NRW, diese „Lücke“ zu schließen. So oder so angewendete Strategien und Angebote im Bereich der vorberuflichen Bildung (z. B. Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr) können erneut reflektiert werden und ein verstetigtes Angebot für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in den

Regionen verankert werden, gerade in Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Betrieben und den Berufskollegs. Aus dieser Perspektive erscheinen Qualifizierungsbausteine auch als ein Instrument der Attraktivitätssteigerung schulischen Lernens. Zugleich sind Qualifizierungsbausteine in ihren auf betriebliche Tätigkeiten bzw. auf abgegrenzte betriebliche Aufgabenbündel hin ausgerichteten Zielbeschreibungen ein typisches Beispiel für derzeit gewünschte Bezugspunkte, auf die sich Lernen in berufsbildenden Schulen, curricular über Lernfelder und unterrichtplanerisch über Lernsituationen gefasst, ausrichten soll oder von denen her es sich entwickeln ließe.

Vor diesem Hintergrund kann die konzeptionelle Idee des Ansatzes in folgenden Punkten skizziert werden:

- Jugendliche mit besonderem Förderbedarf besuchen einen einjährigen Bildungsgang im Berufskolleg nach Anlage A7 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs in NRW.
- Für den Bildungsgang besteht eine Vollzeitrelation, es wird also von 1360 Unterrichtsstunden ausgegangen.
- Im Lehrplan vorgesehene Stundenanteile für Fachpraxis und -theorie können anteilig an anderen Lernorten, speziell Betrieben, erteilt werden.
- Die Schüler schließen mit Betrieben Praktikumsverträge für die Laufzeit von einem Jahr, wobei sie während der Schulzeiten drei Tage im Betrieb und zwei Tage im Berufskolleg verbringen. Die Lehrenden begleiten die Schülerinnen und Schüler während des Praktikums. In den Ferienzeiten wird nicht im Betrieb gearbeitet.
- Die Schülerinnen und Schüler können über bestimmte betriebliche Einsatzgebiete in Verbindung von schulischem und betrieblichem Lernen Zertifikate über Qualifizierungsbausteine erwerben. Diesbezüglich werden über den Unterricht in den zwei Tagen systematisch Bezüge zwischen schulischen Lernsituationen, betrieblichen Tätigkeiten und Qualifikationsprofilen hergestellt.
- Durch den Bildungsgang und die erfolgreiche Aneignung der mit Qualifizierungsbausteinen ausgedrückten Kompetenzen verbessern Schülerinnen und Schüler ihre Chancen auf einen weiteren Schulbesuch, eine anschließende Berufsausbildung oder eine Erwerbstätigkeit.

Die konzeptionellen Leitideen führen bei ihrer Umsetzung zu einer Fülle von unterschiedlichen Vorgehensweisen, abhängig von Rahmen- und Nebenbedingungen sowie individuellen Teamentscheidungen. Nicht nur verschiedene Branchenausrichtungen, sondern auch das regionale Umfeld, das Schülerklientel und die jeweiligen Schulprofile erfordern von den Berufskollegs differenzierte organisatorische und didaktische Konzepte insbesondere bei der Praktikumsakquisition und der Strukturierung der didaktischen Jahresplanung.

Zwei Fallbeispiele zeigen die Unterschiedlichkeiten der Berufskollegs trotz gemeinsamer Ziel- und Projektvorstellungen.

Projektschule A „Mitten im Grenzland“

Berufskolleg A findet sich in einer Stadt an der Grenze Nordrhein-Westfalens. Die Stadt und damit das Berufskolleg liegt „in einer ländlich geprägten Region“, wobei diese Selbstbeschreibung mit einem leichten Bedauern in der Stimme als „Anmerkungen aus der kleinen (aber feinen) Provinz“ gedeutet werden kann, aber auch mit einem Bekenntnis dazu, dass „die Welt hier noch halbwegs in Ordnung sei“. Am Berufskolleg A haben Maßnahmen zur Unterstützung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bereits Tradition. Dieser Arbeitsbereich bzw. die entsprechenden Bildungsgänge nehmen im Schulprogramm des Berufskollegs A einen ausgewiesenen Stellenwert ein. Sie sollen auch zukünftig als Bestandteil des Schulprofils betont werden, weil damit insbesondere die Verbundenheit mit regionalen und lokalen Aufgaben und auch kommunaler Verantwortung zum Ausdruck gebracht werden kann.

Nach eigenen Angaben sehen die im Bereich der „Benachteiligtenförderung“ tätigen Lehrkräfte in ihrer persönlichen Verbundenheit mit Stadt und Region und den dort ansässigen überwiegend klein- und mittelständischen Betrieben einen „Standortvorteil“, eine besondere Qualität. In Bezug auf die Praktikumsakquisition haben sich das persönliche Engagement und die zahlreichen „Kontakte“ der Lehrenden für die Schülerinnen und Schüler positiv ausgewirkt, auch wenn großer Wert darauf gelegt wird, dass die Schüler bei der Praktikumssuche Eigeninitiative zeigen. So bekommen die an dem Modellprojekt teilnehmenden Jugendlichen zur Unterstützung bei ihrer Praktikumssuche ein Informationsschreiben des Berufskollegs ausgehändigt, das sie ihren Bewerbungen beilegen können. Darüber hinaus ermöglichen kurze Kommunikations- und Informationswege zwischen den Betrieben und den Lehrenden – die sich aus langjährigen Kontakten, regelmäßigen Betriebsbesuchen und nicht zuletzt einem gut funktionierenden Schulsekretariat ergeben – beiden Seiten schnelle Reaktionszeiten und gemeinsame Problemlösungen.

Wie in den meisten Projektschulen wird das Kernteam – bestehend aus drei Lehrpersonen – durch drei weitere Lehrkräfte unterstützt. Jedes Mitglied des Kernteams hat einen eigenen berufspraktischen Hintergrund bzw. betreut eigene Berufe. Organisatorische Entscheidungen werden im Kernteam in regelmäßig stattfindenden Besprechungen diskutiert, die getroffenen „Entscheidungen“ werden von den anderen am Bildungsgang beteiligten Lehrern meist ohne weitere „Konferenzen“ übernommen und mitgetragen. Im Zweifel werden „Überzeugungsgespräche“ geführt. Die Betriebskontakte werden jeweils von dem Lehrer / der Lehrerin gepflegt, die die entsprechenden Berufe betreuten. Jeder Lehrende ist folglich in seinem Bereich „Spezialist“ und eindeutiger Ansprechpartner, sowohl für die Schüler, als auch für die Praktikumsbetriebe.

Jugendliche können sich offiziell jeweils bis Februar des vorangehenden Schuljahres bewerben. Mit ihnen werden Beratungs- und Klärungsgespräche geführt. Es werden keine Auswahltests verwendet. Nur der geringere Teil der Schüler einer Klasse steht somit bis etwa März oder April fest. Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler einer Klasse kommt sukzessive, wenn sich der Bedarf bei den Jugendlichen nach und nach konkretisiert, bis Ende des Schuljahres zusammen. In einer Klasse sind diesem Konzept nach immer Schü-

lerinnen und Schüler mit verschiedenen beruflichen Interessen – orientiert an den drei Berufsfeldern Nahrung, Technik, Körperpflege – vertreten.

Das didaktische Konzept geht von zwei zentralen Annahmen aus.

- Von allen Akteuren (insbesondere auch dem Arbeitsamt) wird den Jugendlichen verdeutlicht, wie wichtig (insbesondere in der Region) ein Hauptschulabschluss bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder weiteren Entwicklungsmöglichkeiten ist. Daher nimmt für die Lehrenden am Berufskolleg A die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss in den Modellklassen erwerben können, einen breiten Raum ein. Für den Hauptschulabschluss ist formal, aber auch vor allem für den Blick der Schülerinnen und Schüler und als „Mahnung im Hintergrund“ wichtig, dass die entsprechenden Fächer (formal nach Anlage A7 der APO-BK durch Mathematik und Englisch, aber auch Deutsch/Kommunikation) im Stundenplan ausgewiesen sind und als solche Einheit unterrichtet werden.

- Die Möglichkeit, berufsbezogen zu arbeiten und zu lernen, jeweils auch „Qualifizierungsbausteine“ erwerben zu können, hängt vom Praktikumsbetrieb und „einzelberuflicher“ Ausrichtung des berufsfachlichen /-theoretischen Unterrichts ab. Hier wird eine Binnendifferenzierung vorgenommen. Die Klasse wird getrennt nach jeweiligen Berufsgruppen von den einzelnen Lehrern des Kernteams unterrichtet. Lernsituationen sind hier organisatorisches und didaktisches Maß der Planung mit konzeptionell vorgesehener Binnendifferenzierung.

Diese Abgrenzung zwischen Fach- und Lernsituationsorientierung bedeutet keineswegs eine unbedingte Zweiteilung oder einen Glaubenskrieg. Großer Wert gelegt wird auf eine Integration beruflicher Problemsituationen und Beispiele in den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch, allerdings existiert kein expliziter und kein durchgängiger Bezug zu bestimmten Qualifizierungsbausteinen. Umgekehrt sind systematische Übungen und Wiederholungen Bestandteil von Lernsituationen. Teilweise unterrichten dieselben Lehrenden in den binnendifferenzierten Gruppen und Klassen. Auf diese Weise ergeben sich für den binnendifferenzierten Unterricht in Fachtheorie und -praxis drei unterschiedliche Planungen und Vorgehensweisen im Bildungsgang, die nicht in einer didaktischen Jahresplanung zusammengeführt werden können und sollen. Dies geschieht ausdrücklich auch, um Schwankungen im Lerntempo und Lernbedarf bei den Teilgruppen ausgleichen zu können, aber auch um aktuelle Bezüge (jahreszeitlich unterschiedlich in den Berufsbereichen) herstellen zu können.

Jeder einzelne Lehrende verfügt über einen Pool von Lernsituationen, aus dem spezifisch und intuitiv je nach Lern- und Lehrproblematik Lernsituationen ausgewählt und eingesetzt werden. Entsprechend „unspezifisch“ ist der Beitrag von Lernsituationen zu Qualifizierungsbausteinen. Es können sich sowohl lose Verknüpfungen als auch punktgenaue Zuordnungen ergeben. Eine Standardisierung ist darüber nicht vorgesehen, vielmehr ergibt sich ein bunter Strauß an didaktischen Aktivitäten, die teilweise garantiert „einmalig“ sind. Bei der „didaktischen Jahresplanung“ des Berufskollegs A wird also kein Zeitgerüst (genaue Zuordnung von Lernsituationen zu Wochen), sondern ein Mengengerüst (eine Grundgesamtheit) von Lern-

situationen eingesetzt, welches künftig klassen- und gruppenspezifisch (wieder)verwendet werden kann. Aus einer Grundgesamtheit von Lernsituationen wählt der Lehrende mit Blick auf die Schüler (und ihre jeweiligen Praktikumsbetriebe) die Art und Anzahl von Lernsituationen aus, deren Abfolge zu Beginn des Schuljahres allerdings noch nicht feststehen kann und soll. Diese Vorgehensweise ist damit begründet, dass zu Beginn des Schuljahres die beruflichen Schwerpunkte bei den Schülern noch nicht vollständig bekannt sind und sein werden und während eines laufenden Schuljahres versucht wird, möglichst individuell auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Die Planung und Erstellung einer detaillierten didaktischen Jahresplanung jeweils für das kommende Schuljahr ist somit nicht möglich und zweckmäßig. Einzig die Grundgesamtheit der zur Verfügung stehenden Lernsituationen kann aufbereitet und archiviert werden.

Mit Blick auf die Formel im Titel des Beitrags kann entsprechend korrigiert werden: Die Formel stimmt als Formel nur mit dem Ungleichheitszeichen. Über das tatsächliche Ergebnis kann aber nur nachträglich entschieden werden.

Berufskolleg B „Zentrum im Wandel“

Berufskolleg B ist ein städtisches kaufmännisches Berufskolleg im Ruhrgebiet. Die Stadt hat den „Strukturwandel erfahren“ bzw. erfährt diesen weiter. Alt eingesessene Betriebe kämpfen um das Überleben, neu angesiedelte Betriebe ebenfalls. Routine und Beständigkeit besteht eher im Anbahnen und Auflösen von Kooperationen mit Betrieben denn zwischen den Akteuren. Was in der einen Projektschule auf einer eher persönlichen Gesprächsebene abgewickelt werden kann, muss in diesem Fall durch aufwändigere schriftliche und telefonische Aktionen seitens des Berufskollegs und der Schüler initiiert und durchgeführt werden. Der Begriff vom „Klinkenputzen“ taucht gelegentlich in den Gesprächen auf.

Von besonderer Bedeutung für Ballungsräume ist ein hoher Konkurrenzdruck um geeignete Praktikumsstellen. Die Frage, wer unter welchen Bedingungen dann als „Benachteiligter“ gelten kann, ist keineswegs allein über den erreichten Schulabschluss zu beantworten. Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschulabschluss erwerben wollen, ist im betreffenden Bildungsgang vergleichsweise niedrig.

Auch Kollegschule B hat eine längere Erfahrung mit Initiativen und Projekten der Förderung benachteiligter Jugendlicher. Hieraus hat sich ein enger institutionalisierter Kontakt zum Arbeitsamt gefestigt, Beziehungen zu verschiedenen Kammern und kommunalen Einrichtungen im Umfeld der „Kümmerer“ für die Zielgruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und der beruflichen Bildung insgesamt sind gegeben. Um möglichst eine Vielzahl geeigneter Praktikumsbetriebe zu finden, pflegt das Berufkolleg diese Kontakte, in Frage kommende Betriebe wurden dem Ausbildungsatlas der Kammern und anderen Quellen entnommen und durch gezieltes Anschreiben versucht als Praktikumsbetriebe zu gewinnen. Die Jugendlichen werden gestuft von gering bis intensiv durch das Lehrpersonal bei ihrer Suche nach geeigneten Praktikumsstellen unterstützt, zugleich wird allerdings Wert darauf gelegt, dass sie eigenverantwortlich daran teilhaben. Der Vergleich mit einer Vermittlungsbörse ist

von den beteiligten Lehrern zwar nicht intendiert, drängt sich in gewissen Tätigkeiten aber auf.

Das Berufskolleg B verbindet mit dem Modellprojekt auch das strategische Ziel, möglichst viele Erfahrungen im Sinne eines organisationalen Lernens nutzen zu können, damit eine Anwendung und Übertragung dieser auf andere Bildungsgänge möglich wird. Speziell bezieht sich dieses Ziel auf Erfahrungen der Individualisierung von Lernprozessen, die zwischen Schule und Praktikum organisiert werden sollen, und der Betreuung von Zielgruppen durch einen Bildungsgang.

Im Laufe des ersten Durchganges im Projekt „Dualisierung schulischer Berufsvorbereitung" hat sich auch hier ein Kernteam von drei Lehrpersonen gebildet, die sich ausdrücklich zur Notwendigkeit einer individuellen und intensiven Schülerbetreuung bekennen. Dieses Engagement wird von Schülerseite bestätigt und angenommen. Das Kernteam ist in einer Klasse eingesetzt und versteht die Betreuung und den Unterricht als eine gemeinsam von diesem „kleinen Team" zu lösende Aufgabe.

Die didaktische Jahresplanung des Berufskollegs B war ursprünglich nach Fächern strukturiert, allerdings wurden in den Fächern Lernsituationen entwickelt. Jede Lehrperson war für ihre eigenen Lernsituationen verantwortlich, fächerübergreifende Lernsituationen wurden meist dann geschaffen, wenn eine Lehrerin mehrere Fächer unterrichtete. Die Schüler arbeiteten demnach parallel in mehreren Lernsituationen mit mehreren Lehrkräften. Im Zuge der Projektkoordination veränderte sich aus zwei Überlegungen heraus die Vorgehensweise bei der didaktischen Jahresplanung.

- Der Ansatz, Lernsituationen von den formalen Anforderungen an Qualifizierungsbausteine herzuleiten, wird konstruktive Grundlage didaktischer Überlegungen. Bei gleichzeitiger Ausrichtung auf das kaufmännisch-verwaltende Berufsfeld ist ein eher schmaler Grat zwischen einem für alle Schüler relevanten Unterricht und den betrieblichen Bedingungen zwischen Arztpraxen, Handwerksbetrieben mit Handelsanteil, Warenhäusern, Speditionen oder Reisebüros auszuloten. Nicht alle von Qualifizierungsbausteinen hergeleiteten Lernsituationen können umgekehrt für alle Schüler einen Beitrag zum Erwerb eines Qualifizierungsbausteins leisten, nämlich dann nicht, wenn keine betriebliche Qualifizierung erfolgen kann.

- Die didaktische Jahresplanung muss umgekehrt soweit transparent und einheitlich geplant sein, dass bei der Akquise von Praktikumsplätzen die Unterstützungsleistung für eine betriebliche Qualifizierung herausgestellt wird, die ggf. in eine Bescheinigung zertifizierter und erfolgreich bestandener Qualifizierungsbausteine mündet. Die Anzahl und Art der Qualifizierungsbausteine prägt so die didaktische Jahresplanung. Diese soll bewusst einheitlich und in hohem Maße abgestimmt den Unterricht über gesetzte Lernsituationen vorstrukturieren. Dabei wird angestrebt, nur eine Lernsituation je Tag oder über wenige Tage hinweg im Unterricht zu bearbeiten. Der Stundenplan soll als eine Reihe von Lernsituationen entstehen, die wie eine Kette nacheinander (und nicht zeitlich parallel) durchlaufen werden. Alle Lehrpersonen müssen somit „alles" unterrichten

(können/wollen). Das Zeitgerüst der Lernsituationen lässt zwar Spielräume für unterschiedliche Schwerpunkte zu, dennoch ist der Leitcharakter der didaktischen Jahresplanung als Vorgabe zu sehen, an der sich der Unterricht und auch betriebliche Qualifizierungs- und Beurteilungsprozesse faktisch orientieren können (müssen). Entsprechend standardisiert ist das Dokumentationssystem für die Lernsituationen und die didaktische Jahresplanung konzipiert, in das im Sinne einer Fortschreibung die vorhandenen Erfahrungen und erweiterten Bezüge bei demnächst sich ändernden Praktikumsbetrieben eingepflegt werden können.

Mit Blick auf die im Titel ausgerückte Formel kann in diesem Modell korrigierend formuliert werden: „Zwei Tage Schule plus drei Tage Betrieb größer gleich ein Qualifizierungsbaustein“ Diese Formel gilt dann aber nur als mutige Prognose für den Bildungsgang, nicht unbedingt faktisch für jeden und definitiv nicht für alle Schüler der Klasse.

SUSANNE M. WEBER (Philipps-Universität Marburg)

Vernetzung in der Jugendberufshilfe. Komplexe Evaluation von Instrumenten, Strategien und Wirkungen kommunikativer Planungsprozesse

Im folgenden Beitrag werden entlang eines differenzierten Evaluationsrasters Modellprojekte institutioneller Vernetzung im Feld der Jugendberufshilfe in ihrer konzeptionellen Anlage und ihren methodischen Vorgehensweisen skizziert. Anhand der Gestaltungsdimensionen und -kriterien für komplexe Evaluation werden vor dem Hintergrund der konkreten Projekterfahrungen und ihrer wissenschaftlichen Reflexion erfolgskritische Faktoren der Vernetzung deutlich.

1 Vom Maßnahmendschungel zum Paradigma kommunikativer Planung

Jugendberufshilfe soll auf der Basis sozialstaatlicher Rechte den subjektiven Lebensbedürfnissen Jugendlicher auf Integration in Ausbildung und Beschäftigung Rechnung tragen. Als offiziell benachteiligt gelten Jugendliche, die, legitimiert durch die sozialstaatliche Normalitätsverpflichtung von Institutionen und institutioneller Problembearbeitung erfasst werden. Aus einer subjektorientierten Perspektive sind darüber hinaus auch diejenigen benachteiligt, die es „schwerer“ haben als andere, den „Übergang von der Schule in den Beruf so zu bewältigen, dass sich Möglichkeitsräume eröffnen, anstatt sich zu verschließen“ (STAUBER/ WALTHER 1995, 105). Jugendberufshilfe liegt somit im Schnittfeld zwischen beruflicher Bildung und Jugendsozialarbeit. Sie umfasst Strategien beruflicher Bildung für Beschäftigung und Qualifizierung, Beratungs- und Betreuungsangebote im Übergang von der Schule in den Beruf, sozialpädagogische Begleitung in der Ausbildung und arbeitswelt- oder/und lebensweltbezogene Jugendsozialarbeit (SCHILD 2001).

Nachdem man Jugendarbeitslosigkeit in den 70er Jahren noch für ein konjunkturelles Problem gehalten hatte, wurde in den 80er Jahren zunehmend offensichtlich, dass es sich dabei um ein strukturelles Problem handelte und die zahlreichen Förderprogramme in einen schier undurchschaubaren „Maßnahmendschungel“ geführt hatten. Mit der Hoffnung auf eine bessere Koordination und inhaltliche Vernetzung auf regionaler Ebene sowie der engeren Kooperation zwischen den Maßnahmeträgern aus den Bereichen der Berufsbildung und der Jugendhilfe wurde die „Harmonisierung“ der Ansätze und Maßnahmen in der Jugendberufshilfe gefordert. Jugendhilfe sollte eingebettet werden in eine integrierte regionale Entwicklung und dabei koordiniert zusammenarbeiten mit ökonomischen, städtebaulichen und stadtpolitischen Planungsbereichen (KERN/MIELENZ/SCHNEIDER 1981, 228). Dabei sollte sowohl der Vernetzung auf der Trägerebene wie auch der Orientierung an den Bedürfnissen der betroffenen Jugendlichen Rechnung getragen werden (SCHILD 2001, 62f).

Der Gedanke einer Harmonisierung und Integration institutionellen Handelns auf regionaler Ebene schlug sich in der Folge auch in den gesetzlichen Handlungsgrundlagen nieder. Insbe-

sondere mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) wurden sozialgesetzliche Grundlagen für vernetzte Kooperation auf regionaler Ebene im Sinne eines kommunikativen Planungsparadigmas (MERCHEL 1992, 2000) deutlich gestärkt. Dies betrifft im engeren Sinne die Zusammenarbeit der öffentlichen Träger untereinander, die Zusammenarbeit mit freien Trägern, mit den Betroffenen und ihren sozialen Netzwerken sowie weiteren relevanten institutionellen Partnern. Auf regionaler Ebene und insbesondere im Feld der Jugendberufshilfe ist hier das heterogene institutionelle Gefüge angesprochen, in dem sich allgemein- und berufsbildende Schulen, Ämter (Arbeitsamt, Jugendamt, Sozialamt), Betriebe, freie Träger, Kirchliche Organisationen, Ehrenamtlichenorganisationen etc. finden. Hier sollen institutionelle Arbeitsformen ineinander greifen und eine gegenseitige, auf gemeinsamen Problemverständnissen aufbauende Verbindlichkeit (MERCHEL 1989, 18) geschaffen werden. In der Logik des KJHG werden kooperative Koordination und diskursive Kontextsteuerung zunehmend erforderlich (WOHLFAHRT 2000). Dabei wird die Planungsverantwortung für das Themenfeld „Jugendberufshilfe“ dem Jugendressort verantwortlich zugeordnet. So benennt §13 KJHG die außerbetriebliche Ausbildung als Leistung der Jugendhilfe, die entsprechenden Fördermaßnahmen, deren fachliche Betreuung und verwaltungsmäßige Abwicklung sind jedoch weder auf Bundes-, noch auf Landesebene den für Jugendhilfe zuständigen Ressorts zugeordnet (vgl. BENTHIN/HOCKERTS 2001). Weitere Vorgaben für regionale institutionelle Kooperation und Vernetzung finden sich darüber hinaus in Regelwerken wie z.B. dem Sozialgesetzbuch V, Bundessozialhilfegesetz etc. (SCHILD 2001, 61).

Kommunikative Strategien legen Verfahrensmuster dialogischer Aushandlung und Konsensbildung nahe. In den EU-Modellprojekten „Youth Start Network“ sollten solche Strategien und Strukturen der Konsensbildung in der Jugendberufshilfe auf regionaler Ebene geschaffen werden (BENTHIN/HOCKERTS 2001, 88). Die Projekte lassen sich in die übergreifende Strategie der Dezentralisierung, Kommunalisierung und Vernetzung der Jugendhilfe einordnen. Anhand der Vernetzungsstrategien der drei Modellprojekte in drei Landkreisen Hessens sollten Konzepte und Methoden der Vernetzung zur Erfüllung dieses gesetzlichen Auftrages auf den Prüfstand gestellt werden.

Als Grundstruktur der Jugendberufshilfe wurden in Hessen die beiden Ebenen der klientenbezogenen und der institutionellen Vernetzung definiert (LANDESJUGENDAMT HESSEN 1995). Zum Zeitpunkt der Konzeptionierung von „Youth Start Network“ waren Ansätze von ressort- und trägerübergreifenden Arbeitskreisen zur planerischen Abstimmung unter Federführung des Jugendamtes nicht zu finden (BENTHIN/HOCKERTS 2001, 88). In dem vom hessischen Sozialministerium im Jahr 2000 aufgelegten Programm „Fachstellen Jugendberufshilfe“ wurde der Ansatz einer vernetzten Jugendberufshilfe weiterverfolgt mit der Zielsetzung einer Strukturverbesserung der gesamtplanerischen Aufgaben. In diesem Zusammenhang wurden im Rahmen des EU-Programms „Youth Start Network“ drei Modellprojekte aufgelegt und über das hessische Landesjugendamt gesteuert und wissenschaftlich begleitet (WEBER 2001). Ziel dieser Modellprojekte war es, als öffentlicher Träger der Jugendhilfe auf der planerisch-steuernden Ebene offensiv zu gestalten, die lokalen und regionalen Akteure Schule, Arbeitsamt, Sozialamt, Wirtschaft, Handwerk, Kammern für die Belange der

Zielgruppe zu sensibilisieren und formale Netzwerke zu entwickeln, innerhalb derer die gesamtplanerische Abstimmung und Kooperation erfolgen kann (BENTHIN/HOCKERTS 2001, 89). Dabei wird schnell deutlich, dass Strategien der Konsensbildung nicht etwa „Harmonie“ sondern durchaus auch Konflikt bedeuten (MERCHEL 2001).

2 Komplexe Evaluation der Vernetzungsprojekte „Youth Start Network“

Für alle drei Landkreise lautete die Zielperspektive, insbesondere auf der Ebene institutioneller Netzwerkbildung Prozesse zu initiieren, um daraus erfahrungsbasiert Empfehlungen im Kontext einer Kommunalisierung der Jugendhilfe und damit verbundenen Dezentralisierung und wohlfahrtspluralistischen (EVERS/OLK 1996) Vernetzung in der Jugendberufshilfe zu leisten. Es sollten Arbeitskreise, runde Tische oder Foren gebildet werden, die eine aktivierende Beteiligung der verantwortlichen Akteure vor Ort ermöglichen sollten. Dadurch sollten formale Strukturen etabliert werden, die nachhaltig wirken oder zumindest Erfahrungswerte über mögliche Organisationsformen von Vernetzung erbringen könnten.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Projektstrategien, Instrumente und Wirkungen entlang der Struktur eines Rasters komplexer Evaluation skizziert. Auf diese Weise sollen erfolgskritische Faktoren kommunikativer Planungsprozesse in der Jugendberufshilfe identifiziert werden. Das zugrundeliegende Darstellungsraster basiert auf dem Mehrebenenevaluationsmodell von KIRKPATRICK (1967), das von TIPPELT (2004) weiterentwickelt wurde für den Kontext der „lernenden Regionen.“ Dieses Mehrebenenmodell umfasst vier Phasen und fünf Evaluationsbereiche, entlang derer im folgenden einige erfolgskritische Aspekte der Strategien, Instrumente und Wirkungen der Projekte zur Vernetzung in der Jugendberufshilfe markiert und herausgearbeitet werden.

Tabelle 1: **Evaluation regionaler Vernetzung (TIPPELT 2004)**

Input	**Prozess**	**Output**	**Outcome**
Kooperationspartner	Kommunikation	Stabile Kooperation	Strukturbildung
Regionale Probleme	Ziele	Zielerreichung	Lebenslanges Lernen
Regionale Qualitätskontrolle	Qualitätskriterien	Qualitätsmanagement	Qualität
Ausgangsressourcen	Ressourcenverteilung	Ressourceneinwerbung	Ressourcenentwicklung
Institutionelle Interessen	Regionale Abteilungen	Synergien	Nachhaltigkeit

2.1 Input

Sollen Angebote zur beruflichen Integration besser koordiniert und gesteuert werden, so erfordert dies zunächst eine systematische Analyse lokaler und regionaler Rahmenbedingun-

gen, Ressourcen und Entwicklungen. TIPPELT (2004) schlägt vor, die Ausgangslage entlang der folgenden fünf Strukturdimensionen zu untersuchen. Dies sind im Einzelnen die Dimensionen „Kooperationspartner“, „regionale Probleme“, „regionale Qualitätskontrolle“, „Ausgangsressourcen“ und „institutionelle Interessen“.

2.1.1 Kooperationspartner

In allen drei Modellprojekten existiert zu Projektbeginn keine systematische Vernetzung auf institutioneller Ebene. Allerdings sind personelle und informelle Netzwerke der Akteure vor Ort vorhanden, die vorrangig auf der Ebene der klientenbezogenen Vernetzung und vor allem an den Knotenpunkten (Kreisstädte) wirksam werden. Trägerverbünde und etablierte Kooperationen (z.B. Arbeitsamt-Bildungsträger-Schule) prägen die Geschichte der regionalen Kooperationen und schaffen günstige oder ungünstige Ausgangsbedingungen für Vernetzungsprojekte (KESTER 2001). Strukturaufbau erweist sich in den Projekten besonders dann als schwierig, wenn bereits enge Kooperationen – gerade auch zum Jugendamt – existieren, die im Feld der freien Träger von Bildungsangeboten und Jugendsozialarbeit zu Vorbehalten und Misstrauen gegenüber der „Konkurrenz“ führen (STIETZ 2001, 193).

In den Projekten fließt die regionale Kooperationsgeschichte als Projektvorlauf bereits in die Ausgangssituation ein. Es wird deutlich, dass die gegebenen Akteurskonstellationen und Handlungsbedingungen eine große Bedeutung für den Initiierungsprozess von Vernetzung haben (SCHIMPF 2001, 202), indem sie die lokale Ausgangssituation der Netzwerkentwicklung strukturieren.

2.1.2 Regionale Probleme

In allen drei Landkreisen ist die Siedlungs-, Verkehrs- und Beschäftigungsstruktur ländlich geprägt, die Wirtschaftsstruktur mehrheitlich klein- und mittelständisch. Es liegt eine relativ hohe Arbeitslosenquote im Allgemeinen und eine mit ca. 14% insgesamt hohe Belastung der Zielgruppe der unter 25-jährigen vor (BENTHIN/HOCKERTS 2001, 91). Dabei sind im ländlichen Raum vor allem die jungen Frauen besonders benachteiligt (ALLENDORF/ BECKER-OTT 2001).

Als übergreifende Probleme der Jugendberufshilfe gelten in allen drei Landkreisen

- steigender Ausbildungsplatzmangel und steigende Schulabgängerzahlen,
- unüberschaubare Bildungsträger-Landschaft,
- wachsende Zahl der „Benachteiligten“,
- ländliche Struktur und „lange Wege“,
- größer werdende Grauzone der nicht durch Arbeitsamtstatistiken erfassten Jugendlichen (BAUMERT/BRECHLIN 2001).

In allen drei Landkreisen wird als Problem benannt, dass insbesondere auch Schule im Feld der Jugendberufshilfe durch die wachsende Anzahl der Schüler/innen an ihre Grenzen kommt

(BAUMERT/BRECHLIN 2001, 162). (Sozialraum-)Analysen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zeigen den besonderen Unterstützungsbedarf der SchülerInnen im Übergang Schule-Beruf, der innerhalb der Schule kaum zu bewältigen ist. Nicht nur SchülerInnen der Schulzweige Hauptschule, BVJ, BGJ benötigen zusätzliche Unterstützung, auch SchülerInnen der Berufs-, Fach- und Realschulen zeigen zunehmend subjektiven Unterstützungsbedarf. Im Rahmen der Rehabilitationsförderung und spezieller Förderprogramme der Arbeitsämter existieren für praktisch Bildbare dagegen regional ausreichende Anschlussförderungen und Übergangsangebote in die Berufs- und Arbeitswelt (ebd.).

2.1.3 Regionale Qualitätskontrolle

Regionale Qualitätskontrolle existiert in keinem der Landkreise in systematischer Form. Als Problem werden in allen Landkreisen die unsichere Datenbasis und die Dunkelziffer der aus Statistiken des Arbeitsamtes herausfallenden „Dropouts“ genannt. Darüber hinaus gilt auch der nicht strukturell gesicherte Übergang von grundständiger zu weiterführender Schule als problematisch. Vor Ort werden neue Lösungen systematischer Datengewinnung, der Datenaufbereitung und des Datenmanagements gefordert. Systematisches Handlungs- und Prozesswissen ist in den drei Regionen in unterschiedlichem Maße vorhanden: Regionale Planung basiert nicht durchgängig systematisch auf Bedarfs- und Arbeitsmarktanalysen, Daten und Informationen über Beschäftigungsfelder und zukünftige Anforderungen an Qualifikation und Kompetenz. Damit fehlt oftmals eine solide Planungsgrundlage für Beschäftigungs-, Qualifikations- und Hilfeangebote (SCHIMPF 2001, 201).

Um Strukturqualität durch Einbindung der Jugendämter zu sichern, war die Beteiligung der Jugendhilfeplanung an der Bewilligung der Projekte festgeschrieben worden (BENTHIN/ HOCKERTS 2001, 89). Die Kommune sollte Bewilligung und Koordination sicherstellen, politische und wirtschaftliche Unterstützung garantieren und Nachhaltigkeit gewährleisten (vgl. SCHILD 2001).

2.1.4 Ausgangsressourcen

Projektbudgets, insbesondere Personalkostenbudgets, waren in den drei Landkreisen gleich verteilt. Darüber hinaus waren die Projekte auf die Einwerbung regionaler Mittel angewiesen. Die Mittelvergabepolitik auf Kreisebene verdeutlicht unmittelbar den Stellenwert, der den Projekten auf kommunaler und Kreisebene beigemessen wird. Der politische Wille des Kreises wird durch die Stärkung oder Schwächung von Projektressourcen durch Personalmittel deutlich (BAUMERT/BRECHLIN 2001, 172). Während in einem Landkreis bereits ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Entwicklung spezifischer Angebotsstrukturen für benachteiligte Jugendliche existiert (STRASSER 2001), sind Problembewusstsein und Wissensbasis als regionale Ressource – insbesondere auf der Ebene der Politikentscheider – in den beiden anderen Standorten weitaus geringer ausgeprägt (STIETZ 2001). Als Ausgangsressourcen kommen nicht nur die finanziellen und personellen Ressourcen, sondern auch die materiellen und kulturellen Ausgangsbedingungen und die lokalen Wissensressourcen in den Blick (WINDELER 2001).

2.1.5 Institutionelle Interessen

In allen drei Landkreisen wird eingangs eine Beteiligten- und Interessenanalyse durchgeführt. Dies wird mit unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Akzenten realisiert (BAUMERT/BRECHLIN 2001; SCHIMPF 2001; WEBER 2001). In den Beteiligten- und Interessenanalysen wird generell deutlich, dass die freien Träger der Jugendhilfe ein hohes Interesse daran haben, „nicht den Anschluss zu verpassen“ (KESTER 2001). Sie sind daher eher zu motivieren, sich in kollektive Kooperationsformen und Foren einzubringen. Die Interessen- und Beteiligtenanalyse lässt Spannungen und Strukturkonflikte zwischen freien Trägern, aber auch zwischen freien Trägern, Kommune und Wirtschaftsbetrieben sichtbar werden. So signalisieren VertreterInnen regionaler Betriebe in allen Modellprojekten, dass sie nur ein geringes Interesse an so genannten „benachteiligten Jugendlichen“ haben. Sie beharren auf ihrem Anforderungsprofil für Auszubildende und sind in erster Linie über Fördermittel für eine Mitarbeit zu gewinnen (SCHIMPF 2001; WEBER 2004). Sichtbar werdende Spannungen können frühzeitig Schwierigkeiten bei der Initiierung lokaler Netzwerke sichtbar machen, die dadurch bearbeitbar werden (WEBER i.V.).

2.2 Prozesse

Bereits in der Analyse der Ist-Situation wird deutlich, dass Vernetzungsprojekte auf der Grundlage des Bestehenden ansetzen und dass sie mit strukturellen Spannungsverhältnissen umgehen müssen (SYDOW 1999, 2000; WEBER 2002). Lokale Netzwerke können nicht per se als anderen Steuerungsformen überlegen angesehen werden. Ausschlaggebend für gelingende Vernetzungsprozesse ist, wie das gemeinsame Bezugsproblem definiert und von den einzelnen Akteuren wahrgenommen wird, wie ausgeprägt die Einzelinteressen der Akteure sind und ob die Beiträge zur Lösung des Bezugsproblems kompatibel sind (SCHIMPF 2001). Auch die Gestaltung der kommunikativen und Lernprozesse ist hier von großer Bedeutung. Die zweite Ebene des Evaluationsrasters umfasst daher die Kategorie der Prozesse. Hier schlägt TIPPELT (2004) die Berücksichtigung der Aspekte „Kommunikation“, „Ziele“, Qualitätskriterien“, „Ressourcenverteilung“ und „regionale Abteilungen“ vor.

2.2.1 Kommunikation

In den drei Vernetzungsprojekten wird die Gestaltung der Kommunikationsprozesse unterschiedlich angelegt. Zwei Modellprojekte realisieren eine Strategie lokaler Foren zur regionalen Vernetzung in der Jugendberufshilfe. Sie unterscheiden sich jedoch in den Auswahlkriterien geeigneter Standorte für Regionalforen. Während in einem der beiden Projekte eine „Sog-Strategie“ gewählt wird, entscheidet man sich in dem anderen Projekt für eine „Hilfe-Strategie“. So geht man aus der Sog-Perspektive davon aus, dass „Erfolgsprojekte“ geschaffen werden müssen, die dann „Neid-Effekte“ in anderen Kommunen und eine Bereitschaft zur Imitation angesichts gelingender Lösungen auslösen werden (BAUMERT/BRECHLIN 2001). Bei der „Hilfe-Strategie“ geht man dagegen von der Grundannahme aus, dass gerade die hochkonfliktiven Standorte aufgesucht werden müssen, da es hier „am meisten brennt“. Hier erweisen sich jedoch die Kommunikationsprobleme mit den lokalen Politikentscheidern

als so gravierend, dass keine vorzeigbaren Erfolge geschaffen werden können (STIETZ 2001). Während also die Strategie des „Sog-Projektes“ eher an der Rationalität eines Marketing und der PR orientiert ist, geht das „Hilfe-Projekt“ eher problem- und zielgruppenorientiert an die Netzwerkbildung heran und folgt damit eher einer sozialpädagogischen Rationalität individueller Hilfe.

Im dritten Projekt wird statt einer dezentralen Strategie auf eine Veranstaltung mit Breitenwirkung in der Region gesetzt. Hier ist das Ziel, das „ganze System in einen Raum“ zu bringen (WEISBORD/JANOFF 1995, 2000). Als Verfahren zur Vernetzung wird das partizipative Verfahren einer Zukunftskonferenz gewählt, da es auch den systematischen Einbezug der Betroffenen selbst ermöglichen soll. Mit dem Verfahren Zukunftskonferenz sollen eine gemeinsame und konsensuelle Handlungsgrundlage gefunden und konkrete Projekte im Feld von Schule, Wirtschaft und freien Trägern der Jugendhilfe etabliert werden. Auf diese Weise soll einem partizipativen und prozessorientierten Vorgehen entsprochen werden, das einerseits Ziele definiert und verfolgt, andererseits offen genug für die Relevanzen und Interessenlagen der Projektpartner sein soll (STOCKMANN 2001; WEBER 2003). Sowohl lokale Foren als auch die Zukunftskonferenz versprechen, die Kultur der Zusammenarbeit vor Ort zu stärken, um so das Projektziel systematischer institutioneller Vernetzung zu erreichen.

2.2.2 Ziele

Übergeordnete Ziele bzw. Schwerpunkte der Vernetzungsprojekte sind (BAUMERT/ BRECHLIN 2001, 168):

- Implementierung eines kreisweiten Netzwerkes Jugendberufshilfe
- Entwicklung eines Austausches zwischen Akteuren der Jugendberufshilfe
- Auf- und Ausbau von Strukturen der Jugendberufshilfe im ländlichen Raum
- Initiierung von lokalen Foren an drei Standorten im Landkreis
- Optimierung des Bereiches Übergang Schule-Beruf
- Effektivere Vermittlung von jungen Menschen in Ausbildung.

Aufgabe der Koordination soll primär sein, die Akteure und Verantwortlichen „an einen Tisch“ zu bekommen, gemeinsam die Situation im Kreis zu analysieren, Formen aktiver Problemlösung mit den verantwortlichen Akteuren zu erarbeiten und möglichst umzusetzen (BENTHIN/HOCKERTS 2001). Über allen Projekten liegt die strukturelle Spannung zwischen dem Ziel, die Situation für unversorgte Jugendliche zu verbessern und dem Ziel, institutionelle Netzwerke zu implementieren (STRASSER 2001). Alle Projekte sind mit Zielheterogenität konfrontiert, die u.a. zwischen operativen Ebenen und der Führungsebene in Einrichtungen verläuft (WEBER 2004), aber auch zwischen institutionellen Akteuren immer wieder aufbricht.

2.2.3 Qualitätskriterien

In den drei Projekten sind unterschiedliche Kompetenzen und Professionalitätsverständnisse anzutreffen. Die Projekte unterscheiden sich im Hinblick auf die Strukturiertheit der Arbeitsweisen. Arbeitsteilung, Prioritätensetzung und strukturell abgesicherte Rahmenbedingungen werden im Laufe der Projekte zunehmend als kritische Erfolgsfaktoren gelingender Vernetzung erkannt (STIETZ 2001).

Als erfolgskritisch zeigt sich auch die Fach- und Moderationskompetenz der Koordination und Moderation. In den Projekten erschwert der Erfolgsdruck das Offenlegen von Schwierigkeiten in der Projektgruppe und den regionalen Austauschforen. Im Mittelpunkt der Diskurse stehen das Engagement der Akteure, die Aktivitäten und auch die Selbstdarstellung (SCHIMPF 2001). Die in den lokalen Foren Jugendberufshilfe auftretenden Ressentiments unter den unterschiedlichen Akteuren und das Risiko der Vermischung von Interessen stellt eine immanente Gefahr für die Arbeitsfähigkeit des Netzwerkes dar (STRASSER 2001). Eine externe Beratung und Begleitung kann dabei unterstützen, die Moderation aus einer neutralen, d.h. von hierarchischen Strukturen unabhängigen Position heraus zu ermöglichen (SÄNGER 2000, 57ff).

SYDOW/WINDELER (2000, 11) benennen als Strukturmerkmale gelungener Vernetzung Kooperation, Vertrauen, Selbstverpflichtung, Verlässlichkeit und Verhandlung sowie ein bestimmtes Vertragsrecht. In allen Projekten wird mit dem Konzept der Selbstevaluation gearbeitet (BENTHIN/BAUMERT 2001). Experimentiert wird auch mit der Steuerung durch Kooperationsverträge, regelhafte Rückmeldungen und die Einsicht in Maßnahmeplanungen (STRASSER 2001). In einem der drei Teilprojekte wird mit dem Instrumentarium des Projektmanagement gearbeitet und so Zielklarheit ebenso wie Evaluierbarkeit des Projektes unterstützt. Insbesondere mit dem Einsatz des Verfahrens „Zukunftskonferenz“ soll auch der Aufbau von Kommunikation und Vertrauen unterstützt werden (WEBER 2001, 2004).

2.2.4 Ressourcenverteilung

Die Vorgeschichte etablierter Kooperationsbeziehungen (STIETZ 2001, 193) kann den Aufbau vertrauensvoller Kooperationsbeziehungen deutlich erschweren. Wie sich in einem der Projekte zeigt, erweist sich eine gerechte und transparente Vergabe der Mittel als entscheidender erfolgskritischer Faktor. Werden die Akteure vor Ort mit den notwendigen Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet, können Netzwerke durchaus initiiert und zur Förderung von Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten Jugendlicher genutzt werden. Soll die Strategie der „Vernetzung“ jedoch den Rückzug der Politik aus dem Feld der Jugendberufshilfe legitimieren, kann dies keine erfolgversprechende Strategie sein. Ressourcen erweisen sich als die unverzichtbare Basis erfolgreicher Vernetzung in der Jugendberufshilfe.

Dabei sind auch Zeitressourcen der Projektakteure ein erfolgskritischer Faktor. Hier verwischen die Grenzen zwischen „noch Arbeit“ und „schon Freizeitengagement“. So fragen sich z.B. LehrerInnen aus Berufsschulen oder Hauptschulen, ob die Mitarbeit an Vernetzungsprojekten im Rahmen ihres Dienstauftrages geschieht oder nicht. Im Vordergrund ihrer Ent-

scheidung zur Mitarbeit steht jedoch die Auffassung, dass diese Arbeit eine sinnvolle Hilfe für ihre SchülerInnen sein könne (STRASSER 2001). Vernetzungsarbeit muss generell auf den Aspekt knapper Ressourcen und der Arbeitserleichterung Bezug nehmen. Ohne einen wechselseitigen Nutzen wird Netzwerkarbeit nicht tragfähig realisiert (SYDOW 1999).

2.2.5 Regionale Abteilungen

Um das Risiko zu minimieren, dass freie Trägernetzwerke immer nur Anhängsel von tradierten Verwaltungsstrukturen bleiben und diese nicht verändern können (SÄNGER 2000), wurden die Federführung und Koordination beim örtlichen Träger der Jugendhilfe angesiedelt. Allerdings nutzen alle drei Landkreise die Möglichkeit, den Netzwerkaufbau an einen erfahrenen lokalen freien Träger zu delegieren. Ein Landkreis holt die Koordinationsaufgabe aber nach rund zehn Monaten Laufzeit des Projekts wieder in die Personalhoheit des Jugendamtes zurück, um so Trägerkonkurrenz strukturell zu minimieren. Wie sich zeigt, können die Koordination lokaler Angebote und die Weiterentwicklung regionaler Strukturen generell durchaus durch eine zentrale Steuerungsstelle geleistet werden (BAUMERT/BRECHLIN 2001, 163).

2.2.5.1 Strukturaufbau

In allen drei Landkreisen soll eine Netzwerkstruktur geschaffen werden. Eine starke Rückbindung an Politik auf der Kreisebene ist nur vereinzelt gegeben. Hier wird z.B. eine Ad-hoc-Gruppe gebildet, die bedarfsorientiert und schnell handelt. So berufen hier berufliche Schulen ad hoc gemeinsame Sitzungen ein, um unversorgte Jahrgangsklassen der Berufsvorbereitung in Maßnahmen zu integrieren oder adäquate Ausbildungsplätze zu finden. Mit Unterstützung des Arbeitsamtes wird nach Fördermöglichkeiten gesucht (BAUMERT/BRECHLIN 2001, 162). Auf der strategischen Ebene übernimmt ein Projektbeirat die Begleitung der lokalen Standorte und die konzeptionelle Steuerung des Gesamtprojektes im Kreisgebiet. Er ist fast ausschließlich aus Leitungspersonen aus Politik und Administration zusammengesetzt (Leitung des Jugend- und Sozialamtes, Sozialpartner, Schulamt, Leitung Arbeitsamt, Bürgermeistern, freien Trägern) (ebd.).

Aufgrund mangelnder politischer „Zugpferde“ gelingt es in zwei der drei Projekte bis zum Schluss nicht, einen Projektbeirat auf strategischer Ebene zu verankern (STOCKMANN 2001). In allen drei Projekten wird deutlich, dass Netzwerkbeziehungen gerade in stark politikabhängigen Handlungsfeldern wie der Jugendberufshilfe auf eine Mobilisierung verfügbarer Machtressourcen durch entsprechend ausgestattete NetzwerkpartnerInnen wie z.B. BürgermeisterInnen, UnternehmerInnen und PolitikerInnen angewiesen sind.

2.3 Output

Als dritte Evaluationsebene schlägt TIPPELT (2004) die Outputdimension vor. Hier werden im Einzelnen die Evaluationskategorien Etablierung „stabiler Kooperation“, der „Zielerreichung“, des „Qualitätsmanagement“, der „Ressourceneinwerbung“ und der „Synergien“ eingebracht.

2.3.1 Stabile Kooperation vs. Fragilität und Zusammenbruch

In allen Landkreisen stehen unterschiedliche Bildungsträger in Konkurrenz um Förderprogramme. Die Wahrscheinlichkeit ist damit hoch, dass es zu Dysfunktionalitäten kommt, weil neben der transparenten Prozessplanung innerhalb des Netzwerkes zur Absicherung von Interessen und Ressourcen Vor- und Querverhandlungen zu erwarten sind, die Fakten schaffen (STRASSER 2001). Divergierende Kernüberzeugungen und ein mangelndes Vertrauen einflussreicher NetzwerkpartnerInnen können zu einem Unsicherheitsfaktor werden, der sich kooperationshinderlich auswirkt (SCHIMPF 2001, 204). So führen Ergebnisse einer Schülerbefragung, die SchülerInnen ohne Ausbildungsvertrag identifizieren sollte, zu Konflikten mit dem Arbeitsamt, das eine viel geringere Zahl nicht vermittelter BewerberInnen verzeichnet hatte (STIETZ 2001, 192f).

2.3.2 Zielerreichung

In allen drei Projekten werden die Zielsetzungen unterschiedlich klar definiert und im Akteursgefüge abgestimmt. Nur wenn lokale Zieldefinitionen systematisch definiert und operationalisiert werden, ist die systematische Erfolgsmessung möglich. Projektmanagement wird daher als sinnvolle Arbeitsweise für Vernetzungsprojekte gesehen (SCHIMPF 2001, 200; WEBER i.V.).

2.3.3 Qualitätsmanagement

In allen Projekten zeigen sich Probleme bei der Umsetzung. Bedeutsame Schwierigkeiten werden auf der Ebene der Koordination gesehen (BAUMERT/BRECHLIN 2001, 172). In allen Projekten votieren die regionalen Akteure grundsätzlich für eine „neutrale“ Koordinationsfunktion (WEBER 2004) als Voraussetzung für eine erfolgreiche Zielerreichung. Es wird deutlich, dass es für Vernetzungsprojekte unverzichtbar ist, Qualitätskriterien gelingender Vernetzung zu definieren, um den Prozess steuern und auch evaluieren zu können (SCHIMPF 2001, 197ff).

2.3.4 Ressourceneinwerbung

In allen drei Projekten erweist sich die Motivation der Betriebe als erfolgskritischer Faktor. Interessiert sind Betriebe insbesondere an Informationen zu den Fördermöglichkeiten des Arbeitsamtes. Kontakte zu den Betriebsvertretern müssen beständig gepflegt werden, um deren kontinuierliche Mitarbeit zu sichern (BAUMERT/BRECHLIN 2001). Existieren ein großes Interesse und die aktive Beteiligung der Politik, wird Sogwirkung auf weitere politische Entscheidungsträger, wie z.B. Bürgermeister aus den kooperierenden Städten, VertreterInnen der Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung erreicht. Ressourcen werden auch dadurch gewonnen, dass freie Träger „wissen wollen was passiert“ (KESTER 2001) und dass methodische Innovation in den Kreis getragen wird (STOCKMANN 2001).

2.3.5 Synergien

Stabile Kooperationen können lediglich in einem der Projekte etabliert werden. Hier gelingt es auf breiter Basis, Aufgaben und Ziele des Projektes zu kommunizieren und den Nutzen für die einzelnen Partner herauszustellen. Insbesondere die BürgermeisterInnen können gewonnen werden, Bindeglied zur ortsansässigen Wirtschaft zu sein (BAUMERT/BRECHLIN 2001).

Aus den Ausbildungsforen bilden sich hier Arbeitsgruppen im Themenfeld „Schule und Betrieb“. Lehrer und Betriebsinhaber entwickeln mit Unterstützung von Jugendarbeitern geeignete kleine Projekte, die den Übergang Schule-Beruf reibungsloser gestalten (BAUMERT/BRECHLIN 2001, 169), so z.B. lokale Berufsmessen, gemeinsame Lehrstellenakquise mit je einem Mitglied der Gemeindevertretung und der Berufsberatung des Arbeitsamtes, Ferienpraktikumsbörse in Kooperation mit der Schulsozialarbeit und der Jugendarbeit, Kooperation Gesamtschule und berufsbildende Schule, in denen z.B. die berufliche Schule Fachräume sowie Lehrpersonal zur Verfügung stellt, um SchülerInnen der Jahrgangsstufe der Gesamtschule Einblicke in verschiedene Ausbildungsbereiche zu geben. Es werden Betriebe in Schulprojektwochen eingebunden, Berufserkundungen vor Ort durchgeführt, etc. (BAUMERT/BRECHLIN 2001, 170).

Im Projekt, in dem zentral angesetzt und mit dem Verfahren Zukunftskonferenz gearbeitet wurde, liegen die Wirkungen eher auf der Ebene der Diskursivierungs- und Öffentlichkeitswirkungen. So wird vor allem nach außen regionale Aufmerksamkeit für das Thema geschaffen und nach innen die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen potenziellen NetzwerkpartnerInnen unterstützt (WEBER 2003, 2004).

2.4 Outcome

Als vierte Ebene der Evaluation schlägt TIPPELT (2004) in Anlehnung an KIRKPATRICK (1967) die Kategorien der „Strukturbildung“, des „lebenslangen Lernens“, der „Qualität“, der „Ressourcenentwicklung“ und der „Nachhaltigkeit“ vor.

2.4.1 Strukturbildung

Lediglich ein Projekt erreicht eine nachhaltige Strukturbildung. Hier gelingt es in einer „Verselbstständigungsphase“, die Koordination und Verantwortung auf lokaler Ebene den jeweiligen Bürgermeistern in Zusammenarbeit mit Jugendarbeit und Schulen zu übertragen (BAUMERT/BRECHLIN 2001). Hier werden schriftliche Vereinbarungen oder Kooperationsverträge geschlossen.

2.4.2 Lebenslanges Lernen

Aus einer prozessorientierten Perspektive wird Vernetzung verstanden als regionaler Lernprozess, als Lernen in, von und zwischen Organisationen (PRANGE 1999). Aus systemischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse im regionalen System nur begrenzt von außen steuerbar sind. Dabei wird angenommen, dass es eine bestehende regionale Kultur,

Spielregeln und Spielmuster gibt, an denen angeknüpft werden muss, sollen Interventionen vor Ort anschlussfähig sein. Interventionen zur Entwicklung der regionalen Kooperationskultur zielen auf ein „Lernen zweiter Ordnung“, d.h. auf Innovationen auf der Ebene der Regeln und Funktionsweisen des regionalen Systems (KÖNIGSWIESER/EXNER 1998).

2.4.3 Qualität

Zur Evaluation der Strukturen und Konzepte lokaler und regionaler Netzwerke im Bereich der Ausbildungs- und Arbeitsmarktförderung sind wissenschaftliche Untersuchungsinstrumente erforderlich (SCHIMPF 2001, 207). Eine Trennung von Projektmanagement und wissenschaftlicher Begleitung und eine anfängliche Klärung, wer welche Rolle übernimmt, verhindert, dass divergierende Konzepte, Arbeitsaufträge und Anforderungen den Prozess bestimmen (STRASSER 2001). In allen Projekten wird deutlich, dass die Koordinationsfunktion dann erfolgreich sein kann, wenn sie aus der Region stammt, über ein ausreichendes Maß an Vorbildung im Bereich der Jugendberufshilfe verfügt, mit den Strukturen vor Ort vertraut ist, über Verhandlungsgeschick, Moderations- und Präsentationskompetenz verfügt etc. (BENTHIN/WEBER 2001) – dies verdeutlicht das sehr hohe Anforderungsprofil an diese Aufgabe.

2.4.4 Ressourcenentwicklung

In den Netzwerkprojekten ging und geht es vorrangig darum, sich als Akteur der Jugendhilfe auf der planerischen und politisch-steuernden Ebene einzumischen (vgl. BENTHIN/ HOCKERTS 2001). Netzwerksteuerung gerade im Feld der Jugendberufshilfe steht damit zwischen Kooperation und Konflikt: Zur Problemlösung ist ein kooperatives Zusammenwirken im Interesse eines Systems bzw. einer Sache erforderlich, das jenseits eines unmittelbar eigenen Nutzens liegt. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass Akteure in lokalen Netzwerken die regionalpolitischen Herausforderungen als ihre gemeinsame politische Gestaltungsaufgabe verstehen. Um eine Zusammenarbeit und Abstimmung der lokalen Akteure untereinander zu verbessern, bedarf es förderpolitischer Vorgaben, die einen lokalen Konsens und regionale Entwicklungskonzepte zur Bedingung machen und Kooperationsstrukturen institutionalisieren (SCHIMPF 2001).

2.4.5 Nachhaltigkeit

Die Frage nach der Wirkungsmessung wird als kritische Dimension bereits von KIRKPATRICK (1967) problematisiert. In allen drei Projekten wird deutlich, dass unterschiedliche Maßstäbe für Erfolg, Erfolgsdefinition und -kriterien angelegt werden. Soll die Anzahl vermittelter Ausbildungsplätze zugrundegelegt werden oder z.B. die Anzahl der Sitzungen verschiedener Berufsgruppen und Institutionen zum Thema Ausbildung? Qualitative Erfolge lassen sich am Zielerreichungsgrad der konzeptionellen Ziele feststellen. So gelingt in einem Projekt die Vernetzung von Institutionen und Personen im Sinne der Etablierung von Kommunikation (BAUMERT/BRECHLIN 2001). Existiert jedoch vor Ort kein politischer Wille, können weder Ressourcen akquiriert werden noch eine enge Anbindung an das Jugendamt

gelingen (WEBER 2004). Alle drei Projekte werden in die neugeschaffene Struktur der Fachstellen Jugendberufshilfe und insofern in eine gewisse Kontinuität überführt.

3 Jugendberufshilfe zwischen Querschnittsthema, Zuständigkeitslücken und integrierter Sozialraumplanung

An diesen kurzen Skizzen, die facettenhaft im Raster komplexer Evaluation strukturelle Problemlagen der Netzwerkentwicklung verdeutlichen, zeigt sich, dass die Kommunen mit ihrer neuen Aufgabe kommunikativer Planung in der Jugendberufshilfe in sehr unterschiedlicher Weise umgehen. Sie sehen sich oftmals finanziell und konzeptionell überfordert mit einem Aufgabenbereich, den man traditionell in der Verantwortung der Arbeitsämter sah. Die Bereitschaft der Jugend- und Arbeitsämter zu einer Zusammenarbeit ist bislang keineswegs flächendeckend gegeben und wird vielfach eher zögerlich angegangen. Die wechselseitige kulturelle „Fremdheit“ der Ämter und die prekäre Haushaltslage der Kommunen verstärken das Anliegen der Jugendämter, sich finanziell zu entlasten und die Personenkreise der berufsbezogenen Jugendhilfe den Arbeitsämtern zuzuleiten, um kostenträchtige Jugendhilfeeinrichtungen zu umgehen (BBJ 2/1999, 5). Politische Zuständigkeiten, infrastrukturelle Bedingungen, Trägerlandschaft und gewachsene geographische Bezüge erschweren weiterhin die Situation für Vernetzung in der Jugendberufshilfe – gerade auch im ländlichen Raum. Hier stellt sich generell auch die Frage nach der Reichweite lokaler Netzwerke, die nicht systematisch in regionale Sozialraumplanung überführt werden (STRASSER 2001, 181). Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe bedarf, das zeigen diese Schlaglichter auf erfolgskritische Faktoren der Vernetzung, der systematischen Gestaltung des Prozesses unter den Bedingungen struktureller Ungewissheit (WEBER 2004). Komplexe Evaluation geht hierbei über in die Gestaltung kollektiver Lernprozesse (WEBER i.V.) im Horizont reflexiver Netzwerkregulation (WINDELER 2001).

Literatur

ALLENDORF, A./BECKER-OTT, C. (2001): Perspektiven für junge Frauen im ländlichen Raum: vernetzen im Arbeitskreis Mädchenarbeit. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 119-132.

BAUMERT, M./BRECHLIN, C. (2001): Die Entwicklung regionaler Netzwerke im Landkreis Hersfeld-Rotenburg. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 153-174.

BENTHIN, N./BAUMERT, M. (2001): Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung, Prozesssteuerung und summativen Evaluation. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 261-280.

BBJ Consult Info (1999): Regionale Kooperationen zur beruflichen Integration von Jugendlichen. H. 2, Berlin, 46-48.

BENTHIN, N./HOCKERTS, R. (2001): Regionale Netzwerke im ländlichen Raum. Das Projekt Youth Start Network. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 79-100.

BENTHIN, N./WEBER, S. (2001): Lernprozesse, Erfahrungen und Empfehlungen zur Entwicklung von Netzwerken im ländlichen Raum. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 291-300.

EVERS, A./OLK, T. (1996): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen.

KERN, A./MIELENZ, I./SCHNEIDER, M. (1981): Jugendhilfe und berufliche Bildung – Was kann Jugendhilfe gegen Jugendarbeitslosigkeit tun? In: neue praxis 3/81.

KESTER, B. (2001): Innovation in der Zusammenarbeit pädagogischer Einrichtungen. Der Trägerverbund. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 133-142.

KINDER-UND-JUGENDHILFEGESETZ (KJHG)

KIRKPATRICK, D.L. (1967): Evaluation of training. In: CRAIG, R.L. (ed.): Training and development handbook. New York, 87-112.

KOENIGSWIESER, R./EXNER, A. (1998): Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart.

LANDESJUGENDAMT HESSEN (1995) (Hrsg.): Tagungsreader Vernetzung und Kooperation. Wiesbaden.

MERCHEL, J. (1989): Vernetzung der sozialen Dienste. Probleme der Kooperation zwischen behördlichen Trägern, verbandlichen Trägern, Initiativ- und Selbsthilfegruppen. In: Soziale Arbeit 1, 17-22.

MERCHEL, J. (1992): Jugendhilfeplanung als kommunikativer Prozess. Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Neuorientierung in der Jugendhilfeplanung. In: neue praxis, 22 (2), 93-106.

MERCHEL, J. (2000): Kooperation und Vernetzung in der Jugendhilfe. In: DAHME, H.-J./WOHLFAHRT, N. (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin, 91-118.

MERCHEL, J. (2001): Organisation und Planung von Erziehungshilfen. In: BIRTSCH, V./MÜNSTERMANN, K./TREDE, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster, 376-418.

PRANGE, C. (1999): Interorganisationales Lernen: Lernen in, von und zwischen Organisationen. In: SYDOW, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden, 151-179.

SÄNGER, R. (2000): Netzwerke in der Jugendberufshilfe: Mut zum Risiko. In: Zugänge zu Arbeit und Beruf – Anregungen zur Kooperation in sozialen Brennpunkten. Berlin, 43-69.

SCHILD, H. (2001): Vom Verbund zur Vernetzung: Zur Geschichte und den aktuellen Herausforderungen institutioneller Vernetzung in der Jugendberufshilfe. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 59-75.

SCHIMPF, E. (2001): Vernetzung als Ziel. Zur begrifflichen Definition ihrer Operationalisierung und Erfolgsmessung. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrung mit Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 197-210.

STAUBER, B./WALTHER, A. (1995): Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen. Bielefeld.

STIETZ, A. (2001): Erfahrungen mit der Initiierung von lokalen Netzwerken der Jugendberufshilfe im Odenwaldkreis: Lernen aus Chancen und Risiken. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 185-196.

STOCKMANN, I. (2001): Regionale Vernetzung mit Vision. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 211-222.

STRASSER, G: (2001): Lernprozesse auf dem Weg zu einer regionalen Vernetzung – Anmerkungen zur wissenschaftlichen Begleitung im Landkreis Hersfeld-Rotenburg. In: WEBER, S. (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen, 175-184.

SYDOW, J. (1999): Management von Netzwerkorganisationen. Zum Stand der Forschung. In: SYDOW, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden, 279-305.

SYDOW, J./WINDELER, A. (2000): Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: SYDOW, J./WINDELER, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Opladen, 1-24.

TIPPELT, R. (2004): Mündlicher Beitrag auf dem Symposium „Lernende Regionen“ DGfE Tagung „Bildung über die Lebenszeit“, Zürich.

WEBER, S. (2001) (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe. Erfahrungen mit institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen.

WEBER, S. (2002): Vernetzungsprozesse gestalten. Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen. Wiesbaden.

WEBER, S. (2003): Zur Evaluation von Großgruppenverfahren am Beispiel regionaler Vernetzung. In: DEWE, B./WIESNER, G./WITTPOTH, J. (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung. Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung 2002 der DGfE Sektion Erwachsenenbildung, 110-119.

WEBER, S. (2004): Transformation und Improvisation. Großgruppenverfahren als Technologien des Lernens im Ungewissen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Philipps-Universität Marburg.

WEBER, S. (i.V.): Das lernende Netzwerk. Instrumente, Methoden, Erfolgsfaktoren.

WEISBORD, M./JANOFF, S. (1995): Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco.

WEISBORD, M./JANOFF, S. (2000): Zukunftskonferenz: Die gemeinsame Basis finden und handeln. In: KÖNIGSWIESER, R./KEIL, M. (Hrsg.): Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Stuttgart, 129-145.

WINDELER, A. (2001): Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Wiesbaden.

WOHLFAHRT, N. (2000): Netzwerke als Instrument politisch-administrativer Kontextsteuerung? In: DAHME, H.-J./WOHLFAHRT, N. (Hrsg.): Wettbewerb im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin, 69-87.

BEATRIX NIEMEYER (Universität Flensburg)

Handlungsorientiertes Lernen. Ein gemeinsames Fortbildungsprojekt der Jugendaufbauwerke Niebüll, Norderstedt und Glücksburg/Süderbrarup

1 Einleitung

Die Jugendaufbauwerke (JAW) Glücksburg, Niebüll und Norderstedt haben im November 1999 eine Kooperationsvereinbarung getroffen, um in ihren Einrichtungen gemeinsam handlungsorientiertes Lernen als pädagogisches Leitprinzip einzuführen. Sie beabsichtigten eine umfassende Neuorientierung der pädagogischen Arbeit, bei der Handlungsorientierung in ihrer spezifischen Ausprägung als zentrales Qualitätsmerkmal galt. Diese Überlegungen waren Anlass für die Konzeption des Projekts Handlungsorientiertes Lernen (HOL) als einrichtungsübergreifende und berufsfeldübergreifende Fortbildung, die von den Fachdiensten der Jugendaufbauwerke Schleswig-Holstein entwickelt wurde. Das Projekt bezog alle am Förderprozess beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der drei Einrichtungen mit ein und zielte auf die nachhaltige Ausprägung einer neuen Lern- und Förderkultur. Es wurde während der gesamten Laufzeit vom Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik – biat – der Universität Flensburg wissenschaftlich begleitet. Diese wissenschaftliche Begleitung war als handlungsorientierte Prozessevaluation konzipiert. Beobachtungen und Erkenntnisse, die während der Teilnahme an den einzelnen Veranstaltungen der Basisqualifikation, der anschließenden Präsentationstage und an den Treffen ausgewählter Transfergruppen sowie durch die Mitarbeit in der Steuerungsgruppe gewonnen wurden, wurden in einem interaktiven Prozess rückgekoppelt und in den Zwischenberichten schriftlich zum Ausdruck gebracht.

Die pädagogische Idee, die diesem Projekt zugrunde liegt, geht davon aus, dass die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der verschiedenen Ausbildungs-vorbereitungsmaßnahmen zu einer eigenständigen Berufs- und Lebensplanung befähigt werden. Dazu benötigen sie Gestaltungsfreiheit, Verantwortung und Anerkennung, aber auch klare Zielvorgaben, verlässliche Strukturen und die notwendigen Ressourcen. Die ohnehin prekäre Phase des Übergangs von Schule in Ausbildung findet für die Jugendlichen in den Jugendaufbauwerken ausnahmslos unter erschwerten sozialen Bedingungen statt. Förderung beginnt deshalb damit, sie als Persönlichkeiten mit eigenen Biographieentscheidungen anzuerkennen und ihnen zuzutrauen, dass sie die Verantwortung für ihre eigene Person und ihr Handeln übernehmen können. Dies setzt bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Förderprozess eine Haltung gegenüber den Jugendlichen voraus, die von Akzeptanz und Toleranz geprägt ist. Allerdings ist das pädagogische Handeln von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Berufsausbildungsvorbereitung von ganz unterschiedlichen berufsspezifischen Paradigmen geprägt. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Ausbilderinnen und Ausbilder und schließlich auch Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer haben nicht nur unterschiedliche Ausbildungshintergründe, sondern auch unterschiedliche Qualitätskriterien und -maßstäbe für ihr jeweili-

ges pädagogisches Handeln. Diese drücken sich in unterschiedlichen Auffassungen davon aus, wie Förderung zu gestalten sei. Das HOL-Projekt zielte daher vor allem auf einen veränderten Umgang der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Jugendlichen. Es steht beispielhaft für eine spezifische Form pädagogischer Qualitätsentwicklung.

2 Erfolgsbedingungen

Das HOL-Projekt unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von anderen Fortbildungen. Dabei lassen sich die Faktoren identifizieren, die maßgeblich zu einem guten Projektverlauf beigetragen haben. Im einzelnen waren dies die Konzeption durch den Fachdienst, ein Team aus einem Psychologen, einer Pädagogin und einer Organisationsberaterin, die für Fortbildungen von JAW-Mitarbeitern zuständig sind, die neben einem größtmöglichen Praxisbezug auf die sukzessive Verselbstständigung der Lernprozesse zielte, die Organisation als Gemeinschaftsprojekt dreier Einrichtungen sowie die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen und die Bereitschaft aller Beteiligten sich auf langfristige Veränderungsprozesse einzulassen.

3 Konzeption

Die Konzeption des Projektes orientiert sich an einem Modell der Lernschleife, mit dem sich die Lernprozesse sowohl von Jugendlichen als auch von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als spiralförmige Fortentwicklung von

1. Auftragsübergabe
2. selbstständig-produktive Erarbeitung
3. Präsentation
4. Reflexion

beschreiben lassen.

Ausgangs- und Endpunkt dieser Lernschleife sind klar definiert: Beginnend mit einer **Fragestellung** führt sie über die vier Stationen zu einer **Veränderung künftiger Wahrnehmungen und Handlungen.**

Dieselbe Struktur lässt sich auf die Lernprozesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Verlaufe des HOL-Projektes übertragen. Zunächst folgten die einzelnen Veranstaltungen zur Basisqualifikation diesem Schema: Nach einem theoretischen Input durch den Fachdienst erfolgte die Übergabe eines „Arbeitsauftrags“ an die Kleingruppen (1) als Formulierung einer Problemstellung, deren Lösung die Teilnehmenden in Rollenspielen erarbeiten sollten (2). Das Ergebnis dieser Arbeitsphase wurde anschließend im Plenum präsentiert (3) und reflektiert (4).

Die Basisqualifikationen dienten der Entwicklung der Fragestellungen (1), während der Transferphase wurden in den drei Einrichtungen von Mitarbeitergruppen selbstständig Vorhaben dazu erarbeitet (2), wie die Prinzipien von HOL im Alltag umgesetzt werden können,

und während der Reflexionsphase wurden an den Präsentationstagen (3) von einrichtungsübergreifenden Gruppen die Erfahrungen mit diesen Vorhaben besprochen. Dabei wurde thematisiert, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um eine kompetenzorientierte, teilnehmergerechte Lernkultur konstruieren zu können (4). Im Kontext des Gesamtprojektes ließen sich die einzelnen Schritte besonderen Akteuren zuordnen. Während der „Auftragsübergabe“ (1) hatte der Fachdienst eine zentrale orientierende und erklärende Funktion; die Umsetzung der Arbeitsaufträge erfolgte hingegen selbstständig durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen und war ergebnisoffen (2). Für die Präsentation war das „Publikum“ wichtig, das sich aus den Kollegen der anderen Einrichtungen, Fachdienstvertretern und einer Vertreterin des biat zusammensetzte (3), deren gemeinsamer Sachverstand interaktiv in die abschließende Reflexion (4) einfloss.

Der Praxisbezug der Fortbildung wurde sichergestellt, indem der Input durch den Fachdienst so angelegt war, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die theoretischen Anregungen inhaltlich auf ihre je spezifische Arbeitssituation beziehen konnten. Übungsaufgaben in Form von Rollenspielen „trainierten“ für eine anschließend mögliche Implementierung in den eigenen individuellen Berufsalltag. Die Umgestaltung des Alltagshandelns selbst war die Lernaufgabe. Gleichzeitig wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu angeleitet, eine Kultur der Praxisreflexion und Selbstevaluation zu entwickeln. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die kontinuierliche Verbesserung pädagogischer Prozesse.

Der Fachdienst, dem in der Basisqualifikation durch den Input eine wichtige Rolle zukam, zog sich im Laufe des Projektes immer weiter aus der Gestaltung zurück. In der Transferphase nahmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fachdienste eine Beratungsfunktion wahr, die während der Reflexionsphase zeitlich noch weiter eingeschränkt wurde.

Weitere wichtige Faktoren des erfolgreichen HOL-Projektes waren:

- die **Berufsfeldübergreifende Kooperation**, welche bewirkte, dass die Gemeinsamkeit des pädagogischen Handelns in der Förderung der Jugendlichen im Mittelpunkt der Überlegungen stand und so dazu beitragen konnte, berufsspezifische Abgrenzungen in den Teams zu überwinden,
- die **Bereitstellung der notwendigen Ressourcen** in Form von Zeit und Geld,
- ein **erweiterter Handlungs- und Gestaltungsspielraum** innerhalb der Einrichtungen, der es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ermöglichte, neue Arbeitsweisen zu erproben, die z. B. in veränderten Lehrgangskonzeptionen zum Ausdruck kamen. Klare Zielvorgaben durch die Einrichtungsleitung setzten dabei den notwendigen Rahmen, innerhalb dessen Förderprozesse eigenständig gestaltet werden konnten und sollten. Die Umsetzung der Neuerungen wurde dadurch erleichtert, dass im Projektzeitraum in allen drei beteiligten Einrichtungen äußere Wechsel etwa in der Einrichtungsleitung oder in den räumlichen Bedingungen stattgefunden haben.

Nach Abschluss der Transferphase wurden diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die an dem gesamten Projekt von Anfang an teilgenommen hatten, per Fragebogen um eine rück-

blickende Bewertung gebeten. War das Projekt erfolgreich? Waren die angewandten Methoden angemessen? Beide Fragen sind eindeutig mit ja beantwortet worden. Im Laufe der dreijährigen Fortbildungsmaßnahme wurden die Grundsätze des handlungsorientierten Lernens umgesetzt, alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter empfanden dies als Verbesserung ihrer Arbeit, als wichtigen Anstoß zu einem veränderten, zufriedenstellenderen Umgang mit den Jugendlichen.

Allerdings werden auch kritische Einschätzungen geäußert, und zwar überwiegend von den befragten Berufsschullehrerinnen und -lehrern, die damit die Problematik der Umsetzung im Kontext von Berufsschule reflektieren.

Alle Befragten waren der Ansicht, ihre alltägliche Praxis hätte sich durch HOL verändert, dabei lassen sich drei Schwerpunkte erkennen: Die Antworten beziehen sich

1. auf eine veränderte Haltung zu den Jugendlichen,
2. auf veränderte Handlungsstrategien und
3. auf eine verbesserte Selbstreflexion.

Die Auswertung der Fragebögen macht ferner deutlich, dass HOL von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als fortdauernder Prozess begriffen wird, der nicht mit dem offiziellen Projektende und der Übergabe der Zertifikate zum Abschluss gekommen ist, denn sie formulieren sowohl Erwartungen an die zukünftige Arbeit als auch konkrete Veränderungswünsche für ihre eigene Praxis. Dadurch werden Perspektiven für die zukünftige Entwicklung der pädagogischen Praxis benannt und die Fortsetzung der durch HOL begonnenen Prozesse angemahnt.

Es herrschen klare Vorstellungen darüber, wie diese weitere Entwicklung zu fördern und zu unterstützen wäre. Zwei Dinge sind vor allem anderen notwendig: Zeit und die Reflexion der eigenen Arbeit mit anderen, wie z. B. Kolleginnen oder Kollegen oder mit Fachkräften außerhalb der Einrichtung.

4 Ergebnisse aus der Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Im Anschluss an die Fragebogenerhebung wurden mit je vier Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der drei JAWs Interviews geführt. Deren Auswertung bestätigt den positiven Gesamteindruck des erfolgreich verlaufenen Fortbildungsprojekts. Es ist gelungen, die Alltagspraxis in allen drei Einrichtungen nachhaltig zu verändern. Die Interviewanalyse ermöglicht einen tieferen Einblick in die Prozesse, die durch HOL bewirkt wurden, und gibt Aufschluss darüber, welche Umsetzungsstrategien die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für sich entwickelt haben. Folgende Aspekte treten dabei besonders hervor: die Gestaltung des Verhältnisses zu den Jugendlichen, die Reflexion über die eigene Beruflichkeit, die Entwicklung einer Kultur der Selbstreflexion und Selbstevaluation, die Unterschiede zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Berufsfeldern und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Freizeitbereich sowie die Defizite im Verhältnis zwischen JAW und Berufsschule.

4.1 Gestaltung des Verhältnisses zu den Jugendlichen

Kennzeichnend für eine veränderte pädagogische Grundhaltung entsprechend den Prinzipien des handlungsorientierten Lernens, so wie es im Kontext dieser Fortbildung verstanden wurde, ist die konsequente Förderung von eigenverantwortlichem Handeln der Jugendlichen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, selbstständig für sich zu sorgen und verantwortungsvoll und zielgerichtet ihre Integration in Beruf und Gesellschaft zu gestalten. Eine solche Entwicklung der Jugendlichen vollzieht sich nicht als Folge einseitiger Verhaltenszumutungen, sondern im interaktiven Prozess mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der JAWs. Eigenständiges Handeln der Jugendlichen setzt voraus, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht und Verantwortung und Gestaltungsfreiheit zugestanden wird, ohne dass sie in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung allein gelassen werden. Eine veränderte Haltung der Jugendlichen im Sinne von selbstständigem verantwortungsvollen Handeln steht also in unmittelbarer Wechselwirkung mit einer Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihnen gegenüber. Handlungsorientiertes Lernen, so wie es im Laufe des HOL-Projektes konzipiert wurde, beginnt mit einer klaren Zielorientierung und bietet neben den notwendigen Ressourcen einen gesicherten strukturellen Rahmen für Lernprozesse.

Ein zentrales Kriterium im Förderprozess, welches das Verhältnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu den Jugendlichen geprägt hat, war Fachlichkeit. Die Jugendlichen sollten lernen, Arbeitsaufträge im Berufsfeld genau und gut auszuführen. Die Qualität der Förderung zeigte sich aus dieser Perspektive an der Güte des erstellten Produkts und weniger an der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Durch HOL wurden diese Maßstäbe scheinbar auf den Kopf gestellt, denn „Qualität ist ja hier zweitrangig“, wie es ein Mitarbeiter treffend ausdrückt: „die Arbeit mit den Jugendlichen, einen Draht zu denen bekommen, die zu motivieren, mit denen zusammenzuarbeiten – das ist eine ganz andere Geschichte!“

Da es für das spezifische Berufsfeld Berufsvorbereitung/ Berufsorientierung/ Benachteiligtenförderung keine gesonderte Ausbildung gibt, knüpfen Ausbilder und Ausbilderinnen in den Berufsfeldern zunächst an ihre eigenen Lern- und Berufserfahrungen an, wenn sie eine Tätigkeit im JAW beginnen. Die Dimensionen beruflicher und sozialer Förderung der Jugendlichen erschließen sich ihnen handlungsorientiert im pädagogischen Alltag. Hier setzte die HOL-Fortbildung an. Der Fortbildungsprozess war so angelegt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter systematisch Handlungsmöglichkeiten entwickelten und erprobten, mit denen die Jugendlichen stärker in die Verantwortung genommen werden können. Als eine Leitlinie dienten dabei die vom Fachdienst entwickelten HOL-Merkmale:

Handlungsorientiertes Lernen

Ziel des Handlungsorientierten Lernens ist der Erwerb von Handlungskompetenz. Handlungskompetenz ist die Fähigkeit zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitstätigkeiten.

Handlungsorientiertes Lernen erfordert eine veränderte Rolle der Lehrenden, deren Verantwortung darin besteht, ein Lernarrangement bereitzustellen und Beratung anzubieten, um Lernen zu ermöglichen und zu optimieren.

Handlungsorientiertes Lehren und Lernen ist mehr als eine Methode.

(Projekt Handlungsorientiertes Lernen, Basisqualifizierung Teil 1: Lernberatungskompetenz, Medienpädagogischer Fachdienst und Pädagogische Fachberatung)

Der veränderte Umgang mit Jugendlichen wurde durch eine Uminterpretation der eigenen Berufsrolle möglich. Ausbilderinnen und Ausbilder entwickelten ein verändertes Verständnis von ihrer eigenen Tätigkeit. In einem gemeinsamen Reflexionsprozess mit den Kolleginnen und Kollegen haben sie geübt, ihre Aufgabe im Förderprozess umzudefinieren und neu zu gestalten. Diese Umorientierung wird offensichtlich, wenn in den Interviews beschrieben wird, wie sich der Blick auf die Jugendlichen verändert hat: *„Ich denke, ich bringe denen ein bisschen mehr persönliche Wertschätzung entgegen“*. Ein Kollege sieht sich *„als Partner“*, der sich *„nach den Stärken der Jugendlichen richtet“*. Diese Einstellung wird den Jugendlichen entsprechend weitervermittelt: *„Die wollen mich ja immer definieren am Anfang, die Teilnehmer: ‚Sie sind hier Lehrerin. Sie wissen immer alles.’ ’Das bin ich nicht. Ich bin Kollegin, und Sie sind meine Kollegen, und wir müssen hier zusammen etwas schaffen.’“*

Die Jugendlichen als Partner und Mitarbeiter zu begreifen, bedeutet in der Folge für die Ausbilder, eigenes Wissen und Können nicht in den Vordergrund zu stellen, sondern ihnen im Arbeitsprozess mehr zuzutrauen. Neben ihrer Fachlichkeit müssen also Ausbilderinnen und Ausbilder im JAW über spezifische pädagogische Kompetenzen verfügen. Explizit benannt wurde die Fähigkeit, Jugendliche individuell zu fördern. Gruppenkompetenz, Verständnis von Gruppenprozessen und Know-how in der Gestaltung von Interaktionsprozessen wurde als ein weiterer ausdrücklicher Lernerfolg des HOL-Projektes genannt.

4.2 Reflexion über die eigene Beruflichkeit

In den Interviews beschreiben die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Lernerfolge durch das HOL-Projekt oft durch Vergleiche aus der Zeit, als sie angefangen haben, im JAW zu arbeiten. Aus diesen Passagen geht hervor, dass viele zunächst nicht wussten, wie sie den eigenen Anspruch an fachlich gute Arbeit und die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen in Einklang bringen konnten.

Hier wird ein grundlegendes Problem zum Ausdruck gebracht: Gerade Ausbilder und Ausbilderinnen sind kaum gezielt auf eine Berufstätigkeit in einem JAW vorbereitet worden. Selbst wenn sie in der bisherigen betrieblichen Praxis mit Auszubildenden zusammengearbeitet haben, geschieht dies im JAW doch unter anderen Voraussetzungen und mit anderen Zielen, denn hier ist der Arbeitsprozess Mittel zum Zweck einer beruflichen und sozialen Förderung der Jugendlichen. Die Tätigkeit im JAW verpflichtet die Ausbilder auf ein ganzheitliches Förderziel, das die fachpraktische Berufsvorbereitung und die sozialpädagogische Förderung integriert. Während des HOL-Projekts wurde die Reflexion über das Verhältnis von Fachlichkeit und Förderung in diesem Sinne stark vorangetrieben.

Neben diesem Grundkonflikt zwischen Fachlichkeit und Förderung, wurden Unsicherheiten im Umgang mit den Jugendlichen, in der Arbeit mit der Gruppe und fehlendes pädagogisches Know-how als Defizite erlebt, die durch den HOL-Prozess ausgeglichen werden konnten. Die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehen die Effekte von HOL als Entlastung und Erleichterung in ihrer täglichen Arbeit. Es gelingt ihnen, Abläufe so zu strukturieren und die Jugendlichen so zu motivieren, dass sie sich gegenseitig helfen. In regelmäßigen Feed-Back-Runden geben sie sich gegenseitig Rückmeldungen zur Qualität ihrer Arbeit ebenso wie zu ihrem Verhalten im Arbeitsprozess.

4.3 Entwicklung einer Kultur der Selbstreflexion und Selbstevaluation

Zentraler Bestandteil der HOL-Fortbildung waren die Präsentationsveranstaltungen. Hier stellten Kleingruppen Ausschnitte aus der eigenen Praxis vor, die dann mit Kolleginnen und Kollegen nach vorher vereinbarten Kriterien gemeinsam reflektiert wurden. Durch die kontinuierliche Wiederholung der Elemente von Präsentation und Reflexion im Projektverlauf übten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl Selbstreflexion als auch Methoden kollegialer Beratung.

Der Austausch über die eigenen Praxiserfahrungen und die Anregungen der Kollegen wurden als hilfreich erlebt. In den Einrichtungen wurde versucht, entsprechende Kommunikationsmuster zu etablieren, die über das Projektende hinaus eine kollegiale Kultur der Selbstevaluation erhalten.

Wenn es darum geht, die eigene Praxis zu reflektieren, eine Lösung für ein pädagogisches Problem zu finden oder konkret in einem Konfliktfall mit den Jugendlichen Rat und Unterstützung zu finden, haben innerhalb der Einrichtung die pädagogischen Mitarbeiterinnen eine sehr wichtige Funktion. Sie sind nicht nur für die Jugendlichen zentrale Ansprechpartnerinnen, sondern werden auch von den Kolleginnen und Kollegen als diejenigen genannt, bei denen sie Beratung und Hilfe für ihre Praxis finden können.

Aus der Perspektive der Einrichtungsleitung zeigt sich, dass die Verständigung zwischen Sozialpädagogen und Berufsfeldmitarbeitern leichter geworden ist, die verschiedenen Berufsgruppen sich besser akzeptieren und der Betriebsfrieden gewonnen hat.

4.4 Unterschiede zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Berufsfeldern und im Freizeitbereich

Das HOL-Projekt hat vor allem den Ausbilderinnen und Ausbildern in den Berufsfeldern geholfen, den Förderauftrag bewusster wahrzunehmen und professioneller zu gestalten. Im freizeitpädagogischen Bereich blieben die Grundgedanken von HOL hingegen gelegentlich diffus. Im Wohnheim- und Freizeitbereich sollen die Jugendlichen lernen, ein selbstständiges Leben zu führen. Dies beinhaltet die selbstständige Organisation ihres Alltags, Aufbau und Pflege sozialer Kontakte, aber auch die Sorge für sich selbst und für ihre psychische und physische Unversehrtheit. Der Freizeitbereich bildet daher ein sehr komplexes Lernfeld mit höchst unterschiedlichen Lernaufgaben, die zudem noch individuell unterschiedliche Herausforderungen darstellen und in hohem Maße durch Vorerfahrungen belastet sein können. Bei der Beobachtung der Präsentationsveranstaltungen wurde deutlich, dass sich Lernvorhaben im Sinne von HOL im Freizeitbereich schwerer bestimmen ließen als in den Berufsfeldern, denn die Verständigung über die Förderziele fand hier nicht in vergleichbarer Eindeutigkeit statt. Eigenständigkeit und lebenspraktische Autonomie blieben als Zielvorstellung eher abstrakt.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Verständigung darüber, was HOL im freizeitpädagogischen Bereich bedeutet und wie die entsprechenden Merkmale hier praktisch umgesetzt werden können, noch nicht abgeschlossen ist.

4.5 Defizite in der Kooperation mit der Berufsschule

„Ich habe mit der Berufsschule keine Berührungspunkte.“ Dieser Satz ist symptomatisch für die Ausbilderinnen und Ausbilder in den Berufsfeldern der JAWs. Bis auf eine Ausnahme finden keine Besprechungen oder Abstimmungen statt. Informationen über den Berufsschulunterricht fließen durch die Jugendlichen. Entsprechend scheint das Bild, das die JAW-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Berufsschule haben, stark durch die Brille der Jugendlichen gefärbt. „Die Lehrer“ werden als Kooperationsverhinderer erlebt.

Auf Seiten des JAW wird kritisch vermerkt, dass es kaum zu einem Austausch über den Förderprozess der einzelnen Jugendlichen kommt und die Zusammenarbeit nicht strukturell verankert ist. Dies verwundert zunächst, da die Berufsschullehrerinnen und -lehrer, die in den JAW-Klassen unterrichteten, zu Beginn des HOL-Projektes mit einbezogen waren und einige von ihnen bis zur Reflexionsphase mitgearbeitet haben. Daraus scheinen aber keine stabilen Kooperationsbeziehungen entstanden zu sein, die über das Projektende hinaus tragen. Dies gilt nicht nur für die fehlende Organisation der Zusammenarbeit. Darüber hinaus gibt es Differenzen in der Wahrnehmung der Förderinteressen der einzelnen Jugendlichen und in dem Verständnis von Förderung. Als Mittler zwischen JAW und Berufsschule fungieren wiederum die Sozialpädagoginnen. Allerdings kritisieren die Ausbilder auch hier die Einseitigkeit des Prozesses: Die Schule verlange von den Sozialpädagoginnen, Anwesenheit und angemessenes Verhalten der Jugendlichen sicherzustellen, um so einen geregelten Unterricht zu

ermöglichen. Ein Austausch über Förderprozesse, in dem auch die Perspektive des JAWs berücksichtigt würde, fände nicht statt.

Eine Ausnahme bildet das JAW Norderstedt, wo seit kurzem in Kooperation mit der Abteilungsleitung der Berufsschule u. a. vereinbart wurde, dass der fachtheoretische Unterricht von den Ausbildern im JAW erteilt wird. Diese machten jedoch in der Befragung deutlich, dass sie in diesem neuen Kontext noch Erfahrungen sammeln müssen, was die Umsetzung der Merkmale des handlungsorientierten Lernens betrifft.

5 Fazit

Das HOL-Projekt wird von allen Beteiligten als Erfolg gewertet. Das selbstgesteckte Ziel, die Etablierung einer handlungsorientierten Förderkultur in den drei beteiligten Einrichtungen, ist erreicht worden. Fragebogen und Interviewanalyse belegen die positive Wirkung. Die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden in die Lage versetzt, die begonnenen Prozesse in eigener Verantwortung weiter zu verfolgen. Konzeptionell, inhaltlich und organisatorisch zielte das HOL-Projekt auf die Gestaltung der Interaktion im Verhältnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu den Jugendlichen auf der Mikroebene. Sozial- und bildungspolitische Zusammenhänge und förderungspolitische Weichenstellungen, die diese Prozesse formen, wurden nicht thematisiert. Dabei lassen sich aus dem Projektverlauf exemplarische Erkenntnisse gewinnen, und zwar sowohl für die Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen als auch für die Gestaltung vorberuflicher Förderung.

Der Handlungsrahmen außerschulischer Benachteiligtenförderung kann durch eine handlungsorientierte Pädagogik wesentlich professionalisiert werden. Die Auswertung der Beobachtungs- und Evaluationsmaterialien hat verdeutlicht, dass die Förderprozesse in der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher innerhalb von Spannungsfeldern zu gestalten sind. Diese lassen sich durch drei Gegensatzpaare kennzeichnen:

- Fachlichkeit vs. Förderung
- Betrieblichkeit vs. Schonraum
- Selektion vs. Integration.

Das Spannungsfeld zwischen Selektion und Integration definiert sich entlang institutioneller Zuständigkeiten. Während der Auftrag des JAW ausdrücklich darin besteht, die soziale und berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher zu fördern und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich diesem Ziel verpflichtet fühlen, vollziehen sich selektiv wirkende Maßnahmen vor allem in der Schule. Schon aus diesem Grunde wäre eine engere Kooperation zwischen beiden dringend geboten. Die beiden anderen Spannungsfelder müssen innerhalb der einzelnen Einrichtung im täglichen Prozess gestaltet werden und können von Fall zu Fall, von Auftrag zu Auftrag, von Mitarbeiter zu Mitarbeiter, von Einrichtung zu Einrichtung variieren. Inwieweit berufsvorbereitende Förderung betrieblich gestaltet werden kann, hängt von strukturellen Bedingungen (Wettbewerbsverbot) ab, wesentlicher ist aber die Kreativität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Einrichtungsleitung bei der Erschließung authenti-

scher Arbeitsfelder. Die Spannung zwischen Fachlichkeit und Förderung schließlich muss von jedem Ausbilder und jeder Ausbilderin in der individuellen Interaktion mit den Jugendlichen ausgestaltet werden. Diese Antagonismen bestimmen den Handlungsrahmen im Förderbereich.

Pädagogische Professionalität lässt sich hier an drei Merkmalen bestimmen, nämlich 1. durch die Gestaltung der Interaktion zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen, die wesentlich davon abhängt, welches Bild der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin von den Jugendlichen hat, 2. durch den Rückbezug auf gesichertes (wissenschaftlich fundiertes) Wissen, also daran, wie in der pädagogischen Interaktion auf erworbene Kenntnisse und Methoden zurückgegriffen wird, und 3. durch die Reflexion des eigenen Handelns, also daran, inwieweit der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin den eigenen Anteil in der Interaktion erkennen, hinterfragen und verändern kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassend festhalten: Die vorberufliche Förderung der Jugendlichen ist professioneller geworden, durch die HOL-Fortbildung haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der drei Jugendaufbauwerke Niebüll, Glücksburg und Norderstedt die Qualität ihres pädagogischen Handelns beträchtlich erhöht.

FALK HOWE & SÖNKE KNUTZEN (Technische Universität Hamburg-Harburg)

Kompetenzwerkstatt-Recycling – Arbeitsprozessorientierte Lehr-Lernarrangements mit integrierter Lernsoftware in der Berufsvorbereitung

1 Einleitung

In der Recycling- und Entsorgungsbranche sind in zunehmendem Umfang Dienstleistungen zu erbringen, die auf unterschiedlichem Niveau spezifische Kompetenzen verlangen. Mit dem zeitgleich wachsenden Personalbedarf bieten sich in diesem Sektor besonders für benachteiligte Jugendliche berufliche Chancen und Perspektiven. An der Hamburger Gewerbeschule 8 (G8) werden daher für diese Zielgruppe berufsvorbereitende Maßnahmen im Bereich des Recyclings angeboten. Eine Schwierigkeit, die sich nach Erfahrung der G8 dabei allerdings stellt, ist die zeit- und betreuungsaufwendige Kompetenzförderung. Die Jugendlichen sind mit klassischen schulischen Lehr-Lernkonzepten schwer zu erreichen und weisen extrem heterogene Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -verhalten auf.

Mit dem im BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (http://www.kompetenzen-foerdern.de/) angesiedelten Projekt Kompetenzwerkstatt-Recycling wird dieses Problem aufgegriffen. Bestehende Beispiele guter Unterrichtspraxis an der G8 werden in einen curricularen Gesamtrahmen gestellt, didaktisch-methodisch weiterentwickelt sowie durch eine neu entwickelte Lernsoftware mit weitreichenden und vielseitigen Anknüpfungspunkten für Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ergänzt. Zentrales Anliegen ist es, die allgemeine und berufliche Handlungskompetenz der Jugendlichen nachhaltig zu fördern und ihnen ein Orientierungs- und Überblickswissen über die für sie in Frage kommenden Berufe zu vermitteln. Sie sollen Kompetenzen erwerben, die sie sowohl in der Recycling- und Entsorgungsbranche als auch in angrenzenden Berufsfeldern nutzen und die eine Grundlage für eine Ausbildung bilden können. Darüber hinaus soll ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen geleistet werden, indem Selbstwertgefühl, eine erste berufliche Identität sowie das Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten, aber auch das Erkennen von Grenzen unterstützt werden.

Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in das seit Herbst 2002 laufende Projekt. Auf Grund des hohen Entwicklungsaufwands der Lernsoftware konnte mit einer über die Erprobung und Evaluation von Referenzmodulen hinausreichenden unterrichtlichen Umsetzung erst in diesem Frühjahr begonnen werden. Deshalb liegt der Beitragsschwerpunkt auf der Darstellung des Konzepts sowie der Struktur und der einzelnen Komponenten der Kompetenzwerkstatt-Software.

2 Ziele der Kompetenzwerkstatt-Recycling

Die Kompetenzwerkstatt stellt ein umfassendes, berufswissenschaftlich begründetes, softwaregestütztes Lehr-Lernkonzept dar. Es ist so ausgelegt, dass eine Übertragbarkeit bzw. Umsetzung für den gesamten Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung, von der Berufsvorbereitung über die Erstausbildung bis hin zur Weiterbildung, grundsätzlich möglich ist. Je nach Anwendungsbereich, der auch den Projekttitel (z.B. Kompetenzwerkstatt-Recycling) bestimmt, lassen sich Spezifikationen bzw. Modifikationen am Konzept und damit die erforderliche Adaption vornehmen.

Mit der Kompetenzwerkstatt-Recycling wurde ein Vorhaben für den Bereich der Berufsvorbereitung mit dem inhaltlichen Schwerpunkt Recycling entwickelt, das sich im Einzelnen zusammensetzt aus

- einem ganzheitlichen didaktischen Ansatz, der auf aktuellen handlungs- und arbeitsprozessorientierten Ansätzen in der Berufsbildung und Erkenntnissen der situierten Kognition basiert,
- einer curricularen Umsetzung in Form eines fächerübergreifenden Lehrplans, die sich am Lernfeldansatz der KMK (KMK 2000) orientiert,
- einer partnerschaftlichen Einbindung einschlägiger Betriebe, um einerseits den Jugendlichen lernhaltige Einblicke in betriebliche Praxis zu gewähren und andererseits den Betrieben Impulse für die Lösung ihrer Qualifizierungsprobleme zu geben,
- einer im Projekt entwickelten, arbeitsprozessbezogenen, interaktiven und modular gegliederte Lernsoftware, die in Lehr-Lernarrangements integriert wird, sowie
- einem softwaregestützten Analyseinstrument (Arbeitsprozessmatrix), mit der sich einschlägige Arbeitsprozesse analysieren und als Grundlage für die Gestaltung arbeitsprozessorientierten Lernens aufbereiten lassen.

Die Tatsache, dass softwaregestützte Lehr-Lernarrangements für lernschwache Jugendliche entwickelt werden, scheint im Widerspruch zu Befunden zu stehen, nach denen E-Learning auf Grund der hohen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für diese Zielgruppe eher wenig geeignet zu sein scheint (vgl. SCHAUMBURG 2002, 339). Allerdings bezieht sich die Vielzahl solcher Untersuchungen auf tendenziell unstrukturierte und didaktisch wenig aufbereitete Multi- oder Hypermedien. Zugleich wird darauf verwiesen, dass eine pauschale Beurteilung von E-Learningeffekten ohnehin kaum möglich sei, da sie stark von der Qualität ihrer didaktischen bzw. konzeptionellen Verankerung abhingen (vgl. TERGAN 2002, 105 ff.). Die Einbettung in ein berufswissenschaftlich fundiertes Konzept, das auch die Analyse der Arbeitsprozesse einschließt, die die Grundlage der Lehr-Lernarrangements darstellen, ist deshalb von zentraler Bedeutung für die Kompetenzwerkstatt-Software. Im Gegensatz zu verbreiteten sog. „Stand-Alone-Lösungen“ wie den Drill-and-Practice-Programmen (z.B. die klassische Sprachlernsoftware), die für definierte Lernzwecke programmiert sind und u.a. die Person des Lehrenden substituieren und in der Software abbilden sollen, kommt darüber hinaus den Lehrenden eine Schlüsselfunktion zu. Während die Software

Lernanreize schafft und verschiedenste Lernangebote unterbreitet, an die auf vielfältige Weise angeknüpft werden kann, zeichnen die Lehrenden für die Gestaltung der konkreten Lehr-Lernarrangements verantwortlich und übernehmen eine beratende, moderierende und ggf. unterstützende Rolle. Lernwege sind somit nicht vorgegeben, sondern ergeben sich erst aus dem jeweiligen Aufgabenkontext. Insofern bietet sich für die Kompetenzwerkstatt-Software die Bezeichnung Bildungssoftware an. „Bildungssoftware hingegen ist kein bestimmter Typus von Software, sondern stellt ein didaktisch offenes Nutzungsangebot von Inhalten und Werkzeugen dar. [...] Es ist nicht die Software, die lehrt. Das Programm ist quasi nur ein Angebot in einer komplexen Lernumgebung“ (BAUMGARTNER 2002, 435).[1]

3 Adressaten und Projektbeteiligte

Zielgruppe der Kompetenzwerkstatt-Recycling sind lernbenachteiligte, leistungsverweigernde bzw. schulmüde und verhaltensauffällige Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren in der Berufsvorbereitung an der Hamburger Gewerbeschule 8 (G8, http://www.gewerbeschule-8.de/). Nach Erfahrungen der Lehrkräfte sind ihre Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Berufsvorbereitungsjahrs durch die Erfahrung der Negativ-Selektion ihrer schulischen Karriere besonders labil und demotiviert. Sie fühlen sich in der Regel als Versager des Schulsystems, haben ein negatives Selbstbild und sehen für sich wenig Zukunft. Zu ihren Defiziten zählen mangelnde Kenntnisse im Schreiben, Lesen, Sprechen und Rechnen, aus denen naturgemäß Folgeprobleme resultieren, eine kaum entwickelte Lern- und Kommunikationskultur, Respektlosigkeit und Unhöflichkeit gegenüber Mitschülern und Lehrkräften, Unzuverlässigkeit, Unstetigkeit usw. Zugleich verfügen die Jugendlichen kaum über die Bereitschaft oder die Einsicht, diese Defizite zu kompensieren.

Um die Herausforderungen des Projekts zu bewältigen, arbeiten verschiedene Partner eng zusammen: So profitiert die Kompetenzwerkstatt-Recycling von der Einbindung der Lehrkräfte, die an der G8 für das Schul-Projekt Elektro- und Elektronikschrott Recycling SPEER und das Projekt Auto-Rückbau in der Schule PARS mitverantwortlich sind. Für die Entwicklung der Lernsoftware ist die Medienagentur alive! media solutions (http://www.alive.de/) mit langjähriger Erfahrung in den Bereichen Multimedia, Autorensysteme, Datenbank-Anwendungen, Programmiersprachen, Musikproduktionen und digitaler Videoschnitt zuständig. Die Expertise in abfallwirtschaftlichen Fragen einschließlich der umweltrechtlichen Implikationen bringt die Umwelt-Agentur McG in das Projekt ein. Die Erarbeitung des Kompetenzwerkstatt-Konzepts, das Projektmanagement und die Projektevaluation liegen, personell getrennt, beim Arbeitsbereich Prozesstechnik und Berufliche Bildung der Technischen Universität Hamburg-Harburg (http://www.pbb.tu-harburg.de), der u.a. für eine Verbindung berufswissenschaftlichen Know-hows mit medientechnischer Kompetenz steht.

[1] Da die Bezeichnung „Bildungssoftware“ in der aktuellen E-Learning-Diskussion noch kaum verwendet wird, wird im Folgenden weiterhin der etablierte, jedoch nicht ganz treffende Begriff „Lernsoftware“ verwendet.

4 Das Kompetenzwerkstatt-Gesamtkonzept

Das Gesamtkonzept der Kompetenzwerkstatt basiert auf berufswissenschaftlichen Erkenntnissen zur Qualifikationsforschung, Curriculumentwicklung und didaktisch-methodischen Lehr-Lerngestaltung (zum Gegenstand der Berufswissenschaften vgl. Rauner 2002a) und nimmt darüber hinaus Befunde der Situierten Kognition (vgl. z.B. GERSTENMAIER /MANDL 1995 oder MANDL u.a. 2002) auf. Seine spezifische Note erhält es durch die im Projekt entwickelte Lernsoftware als ein die klassischen Lernumgebungen „Schule“ und „Betrieb“ integrierendes, ergänzendes oder substituierendes Element.

4.1 Handlungssysteme

Übergeordnetes Bezugssystem des Projekts ist der Entsorgungs- und Recyclingsektor, der sich weiter in Sparten differenzieren lässt, die sich aus der Art des Abfalls wie z.B. Papier, Kunststoffe, Holz, Glas, Schutt, Altautos oder Elektronikschrott ergeben (vgl. BLINGS u.a. 2002). Die Sparten Elektronikschrott- und Kfz-Recycling eignen sich vor allem aus zwei Gründen für berufsvorbereitende Maßnahmen. Zum einen lässt sich ein Anschluss an die Berufsfelder Elektrotechnik bzw. Metalltechnik/Kraftfahrzeugtechnik herstellen, die sowohl für das System der Ausbildungsberufe als auch für die an das Berufsvorbereitungsjahr anschließenden Schulformen ein strukturierendes Element darstellen. Zum anderen bieten diese Sparten den leistungsschwachen Jugendlichen, die auch trotz des Berufsvorbereitungsjahrs nicht mit einem Ausbildungsplatz rechnen dürfen, zukünftig zumindest gute Beschäftigungschancen.

Über Sektorstudien in der Form von Literaturrecherchen, statistischen Auswertungen und Befragungen einschlägiger Betriebe wurden zentrale Eckpunkte der Handlungssysteme ermittelt, wie

- institutionelle Strukturen,
- wirtschaftliche Entwicklung(sperspektiven),
- Beschäftigungsstruktur und Personalentwicklung,
- Qualifizierungs- bzw. Aus- und Weiterbildungsstrategien und -traditionen sowie
- die vorfindlichen Berufe (vgl. KLEINER u.a. 2002, 14 ff., BLINGS u.a. 2001, 17 sowie HOWE/KNUTZEN (Hrsg.) 2003, Anhang „Sektorauswahl“).

Validiert und hinsichtlich des speziellen Projektinteresses präzisiert wurden die Ergebnisse durch Fallstudien in ausgewählten Unternehmen. Sie lieferten vor allem Hinweise

- zur Betriebs- und Arbeitsorganisation,
- zu den Beschäftigten,
- zu charakteristischen Aufgabenbereichen und Arbeitsprozessen sowie
- zum einschlägigen Qualifikationsbedarf (vgl. HOWE/KNUTZEN (Hrsg.) 2004, Anhang „Fallstudien“).

Die gewonnenen Erkenntnisse halfen, die Handlungssysteme im Hinblick auf die Zielsetzungen der Kompetenzwerkstatt-Recycling genauer zu fassen. Es wurde deutlich, welches die ordnenden Merkmale der Arbeit im Elektronikschrott- und Kfz-Recycling sind, und es konnten Kriterien für die Identifizierung charakteristischer Arbeitsprozesse abgeleitet werden. Zugleich ließ sich feststellen, mit welchen Qualifizierungskonzepten die Unternehmen versuchen, die kompetente Ausführung der anfallenden Arbeitsaufgaben zu sichern, wo sich ggf. Qualifizierungsdefizite zeigen und in welcher Form sich hier Möglichkeiten für die benachteiligten Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen bieten.

4.2 Arbeitsprozesse und berufliche Handlungsfelder

Das Konstrukt „Arbeitsprozess“ dient im Kompetenzwerkstatt-Konzept als analytische Kategorie zur Erschließung und Analyse von Handlungssystemen (vgl. HÄGELE 2002). Arbeitsprozesse sind typisch für das Handlungssystem und repräsentieren Teilbereiche des Geschäftsprozesses eines Unternehmens entlang dessen Wertschöpfungskette. Sie sind an Arbeitsaufgaben bzw. Arbeitsaufträge (von Seiten eines Kunden oder betriebsintern) gebunden, deren Bewältigung von den Beschäftigten nicht als isolierte Verrichtung, sondern als Arbeitszusammenhang erlebt und wahrgenommen wird. Zentrales Charakteristikum von Arbeitsprozessen ist damit deren Sinnhaftigkeit, d.h. ihre Funktion und Bedeutung im Kontext übergeordneter betrieblicher Geschäftsprozesse müssen von den Beschäftigten verstanden, eingeordnet und bewertet werden können (vgl. RAUNER 2002, 26).

Ein Arbeitsprozess greift konkrete Arbeitsergebnisse, Methoden, Werkzeuge und Organisationsformen berufsförmiger Arbeit mit ihren individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Bezügen bzw. Anforderungen auf. Gegenstand sind konkrete Produkte oder Dienstleistungen, die hinsichtlich ihres Gebrauchswerts für den Kunden bzw. den Betrieb bewertbar sind. Ein Arbeitsprozess repräsentiert einen vollständigen Handlungszyklus aus Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung (vgl. HÄGELE 2002, 77 ff.). Mit Hilfe der sog. „Arbeitsprozessmatrix“ (vgl. KNUTZEN/HÄGELE 2002) lassen sich diese Elemente eines Arbeitsprozesses, differenziert nach Auftragsannahme, Auftragsplanung, Auftragsdurchführung und Auftragsabschluss, inhaltlich aufschlüsseln.

Anforderungen	Gesellschaft				
	Betrieb				
	Kunde				
Arbeitsprozess-schritte		Auftrags-*annahme*	Auftrags-*planung*	Auftrags-*durchführung*	Auftrags-*abschluss*
Dimensionen	Handlungs-schritte				
	Arbeitsmittel, Werkzeuge, Methoden				

Abb. 1: Arbeitsprozessmatrix

Arbeitsprozesse sind naturgemäß spezifisch und hängen z. B. von personellen, betrieblichen, regionalen, produkt- und verfahrensbezogenen Besonderheiten ab. Auf Grund dieser Spezifik und Vielgestaltigkeit existieren prinzipiell beliebig viele Arbeitsprozesse in einem Handlungssystem, die sich als konkrete Referenz für Lehr-Lernarrangements anbieten. Für die unmittelbare Strukturierung von Handlungssystemen eignen sie sich allerdings nicht. Es wird vielmehr eine Struktur benötigt, die den Prinzipien der Exemplarizität, Repräsentativität, Überschaubarkeit und Prospektivität folgt (vgl. HÄGELE 2002, 87 f.). Die im Kompetenzwerkstatt-Konzept gewählte Strukturierungskategorie, die diese Anforderung erfüllt und in der aktuellen berufswissenschaftlichen sowie berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion eine etablierte Größe darstellt (vgl. z.B. BADER/SLOANE 2000 oder GERDS/ZÖLLER 2001), ist das berufliche Handlungsfeld. Handlungsfelder sind das Handlungssystem charakterisierende, zusammengehörige Aufgabenkomplexe, die eine berufs-, lebens- und gesellschaftsbedeutsame Dimension besitzen (vgl. BADER 2000, 42). Sie stellen eine dekontextualisierte Verallgemeinerung charakteristischer, berufsbestimmender Arbeitsprozesse dar und sind dementsprechend unspezifisch: Zu einem beruflichen Handlungsfeld lassen sich prinzipiell beliebig viele Arbeitsprozesse identifizieren.

Hinsichtlich der Festlegung von beruflichen Handlungsfeldern weist das Konzept der Kompetenzwerkstatt-Recycling eine Besonderheit auf. Die analysierten Handlungssysteme Elektronikschrott- und Kfz-Recycling stellen keine beruflichen Handlungssysteme im eigentlichen Sinne dar. Es gibt nicht den Ausbildungsberuf für die Branche, dementsprechend weisen die Beschäftigten hinsichtlich ihrer Qualifikation oder Beruflichkeit eine hohe Heterogenität auf (vgl. BLINGS u.a. 2002). Trotzdem lassen sich im Handlungssystem Recycling Arbeitsprozesse identifizieren, die zugleich auf andere, berufliche Handlungssysteme verweisen. So ist z.B. die Diagnose eines Altfahrzeugs (Kfz-Recycling) ein berufliches Handlungsfeld des

Kfz-Mechatronikers oder die Analyse von PC-Komponenten (Elektronikschrott-Recycling) eine typische Aufgabe für Elektroniker. Insofern kann die Kompetenzwerkstatt-Recycling auf berufliche Handlungsfelder und damit auf Ausbildungsberufe vorbereiten, die außerhalb des Recyclingsektors liegen.

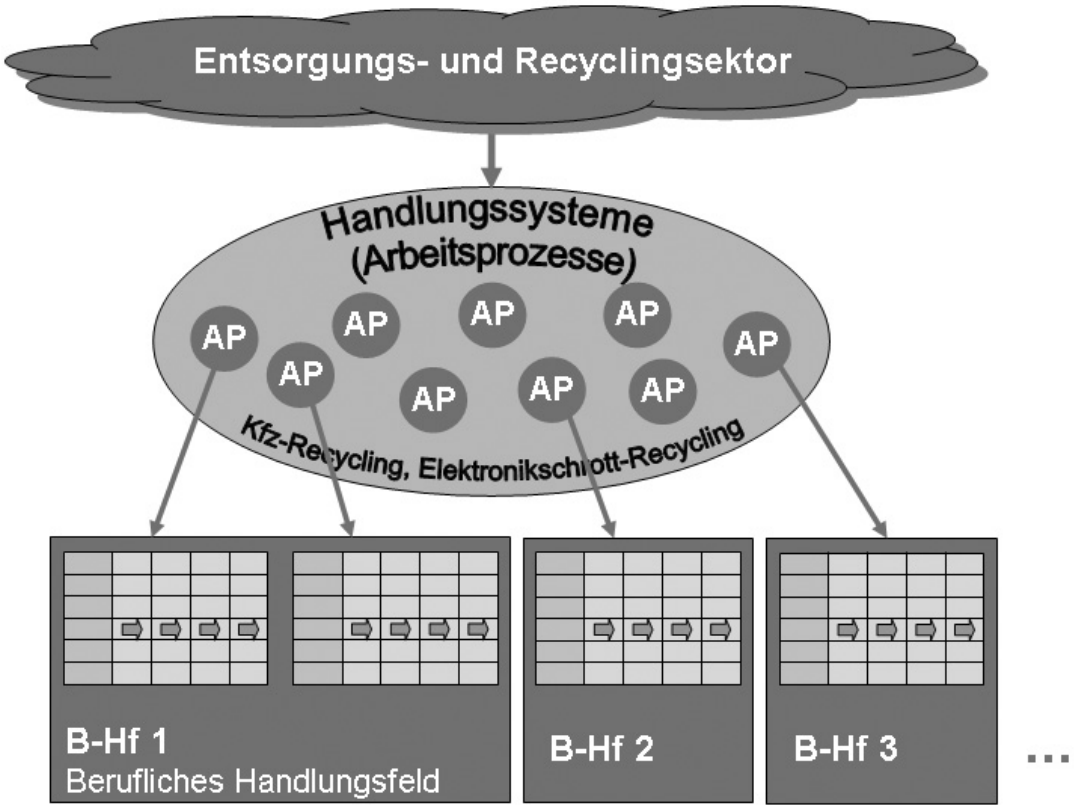


Abb. 2: Vom Handlungssystem zu beruflichen Handlungsfeldern

4.3 Lernfelder

Die weiteren Überlegungen widmen sich nun der zentralen Frage, wie sich die gewonnenen Erkenntnisse für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements nutzen lassen. Es geht also darum, einen Transfer von beruflichen Handlungsfeldern zu Lernfeldern als dem curricularen Strukturelement zu leisten. An dieser Stelle ergeben sich Anknüpfungspunkte des Kompetenzwerkstatt-Konzepts mit dem Lernfeld-Ansatz der KMK für den schulischen Teil der beruflichen Erstausbildung (KMK 2000). Lernfelder stellen demnach bildungsorientiert reflektierte, didaktisch erschlossene berufliche Handlungsfelder in Form von thematischen Clustern dar, die sich an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren und die durch Zielformulierungen, Inhalte und Zeitrichtwerte beschrieben werden (vgl. ebd., 14 sowie BADER 2000, 42). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Lernfelder an einem Kompetenzbegriff orientieren und weniger an direkt verwertbaren Qualifikationen, die sich aus beruflichen Handlungsfeldern ergeben. Lernfelder zielen über die Fachkompetenz

hinaus auch auf die Förderung sozialer, methodischer und personaler Kompetenzen (vgl. KMK 2000, 41).

Im Unterschied zu den KMK-Lernfeldern, die in ihrer Gesamtheit als Rahmenlehrplan das komplette schulische Curriculum eines Ausbildungsberufs darstellen, haben die Lernfelder in der Kompetenzwerkstatt-Recycling anderen Anforderungen gerecht zu werden. Ihre primäre Intention ist es, über die Anknüpfung an die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Jugendlichen den Erwerb eines Orientierungs- und Überblickswissens zu unterstützen. Die Lernfelder spiegeln berufsorientierende Arbeitsaufgaben wider, die einen Überblick über die Arbeit im Recyclingsektor geben und ein Verständnis für entsprechende Produktions- und Dienstleistungsprozesse schaffen. Darüber hinaus verweisen die Lernfelder auch auf die benachbarten Berufsfelder Elektro-, Metall- und Kfz-Technik.

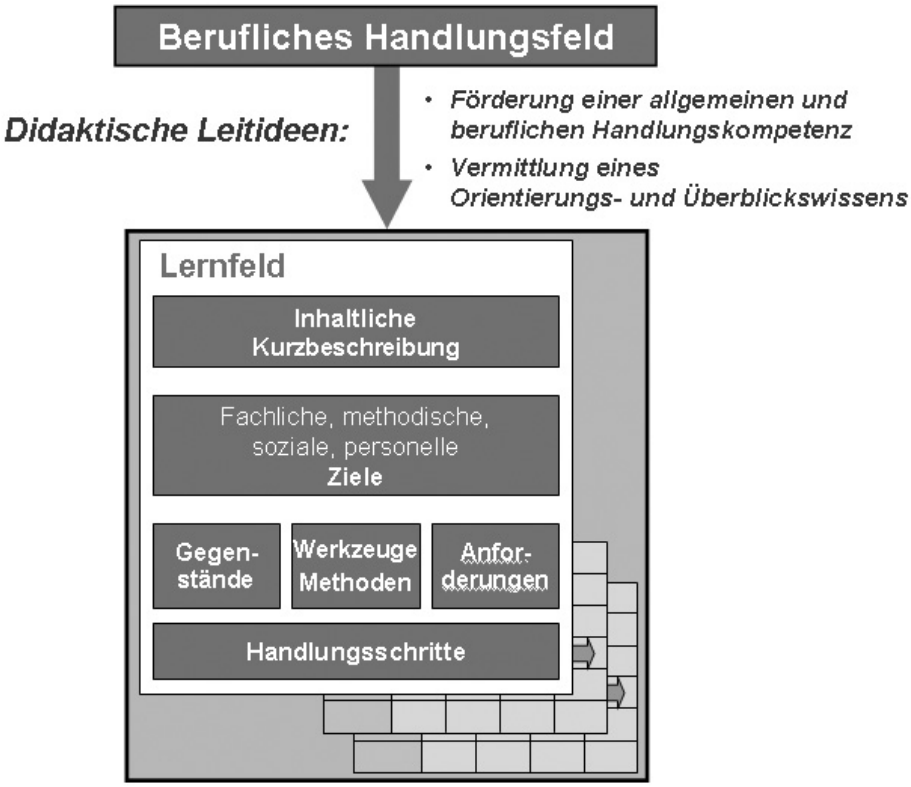


Abb. 3: Vom beruflichen Handlungsfeld zum Lernfeld

4.4 Lehr-Lernarrangements

Die Umsetzung der Kompetenzwerkstatt-Lernfelder erfolgt in projektförmigen, handlungsorientierten Lehr-Lernarrangements. In ihrer konzeptionellen Ausrichtung orientieren sie sich am in der gewerblich-technischen Berufsbildung etablierten Ansatz der Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. HOWE u.a. 2002). Die in der Kompetenzwerkstatt realisierten Lehr-Lernarrangements durchlaufen ebenfalls prinzipiell die Phasen Entwicklung, Durchführung und

Auswertung, weisen allerdings im Unterschied zu Lern- und Arbeitsaufgaben der Erstausbildung eine engere Führung und ein kleinschrittiges Vorgehen auf. Zu ihrer Planung werden an Hand der im Zentrum stehenden beruflichen Aufgabenstellung Ziele und Inhalte des Lernfelds konkretisiert und die Lernumgebung spezifiziert. Zugleich sind die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und zu klären, welche Ressourcen für das Lehr-Lernarrangement zur Verfügung stehen. Um einen möglichst weitgehenden Praxisbezug zu realisieren, wird auch geprüft, inwieweit Betriebe eingebunden werden können. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, die Kompetenzwerkstatt-Software einzusetzen.

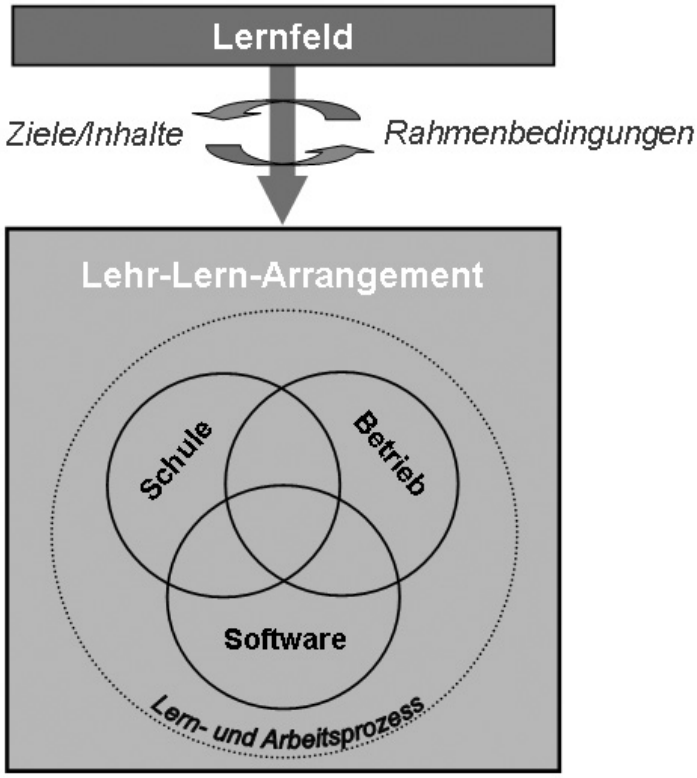


Abb. 4: Vom Lernfeld zum Lehr-Lernarrangement

Die Aufgabe des Kompetenzwerkstatt-Teams, insbesondere der Lehrenden, ist es nun, unter Nutzung aller Möglichkeiten ein möglichst optimales Lehr-Lernarrangement zu schaffen. Schule, Betriebe und Software bilden gemeinsam einen Ressourcenpool, auf den je nach Voraussetzungen und Bedarf zurückgegriffen werden kann. Grundsätzlich ergeben sich dabei drei verschiedene Umsetzungskonstellationen:

Bei Typ 1 handelt es sich um eine rein schulische Umsetzung, bei der keine Betriebe zur Verfügung stehen. Die Vorbereitung, Planung und Reflexion der Aufgabe erfolgt im Klassenraum oder einem speziellen Bereich in der Schulwerkstatt, die praktische Umsetzung in der Schulwerkstatt. Die Lernsoftware besitzt in diesem Fall zwei Funktionen. Zum einen wird sie genutzt, um das schulische Lernen zu ergänzen, z.B. über das Lexikon zur Vertiefung und

Präzisierung oder das Spielen zur Motivation. Zum anderen kann über das Video, die Darstellung der Arbeitsschritte und die arbeitsprozessbezogenen Inhalte ein Bezug zur betrieblichen Realität hergestellt werden.

Typ 2 steht für eine rein betriebliche Umsetzung im Sinne einer bedarfsorientierten Qualifizierung ohne schulische Unterstützung. Die Vorbereitung und Planung der Aufgabe geschieht im Normalfall „on the job“, bei anspruchsvolleren Aufgaben auch im Seminarraum, praktisch umgesetzt wird die Aufgabe in der Betriebswerkstatt. Auch hier bietet die Software zwei Optionen. Sie kann genutzt werden, um das betriebliche Lernen zu ergänzen, z.B. über die Exemplarizität der Lexikoninhalte oder die Webanbindung für weitergehende Informationen zu Kunden, Lieferanten usw. Weiterhin hilft sie durch ihre arbeitsprozessorientierte Struktur, das erworbene Wissen zu systematisieren, in Zusammenhänge zu stellen, zu verallgemeinern und damit besser transferierbar zu machen.

Typ 3 ist eine idealtypische kooperative Umsetzung, bei der das Lernen unter bestmöglicher Nutzung der Ressourcen organisiert werden kann. Die Vorbereitung, Planung und Reflexion der Aufgabe übernimmt in der Regel die Schule, die das Exemplarische und Verallgemeinerbare des Arbeitsprozesses für das berufliche Handlungsfeld herausarbeitet. Sie bietet eine weitgehend geschützte Lernumgebung und kann so den heterogenen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Im Betrieb werden die Jugendlichen mit konkreten Qualifikationsanforderungen konfrontiert, die einer fachgerechten Ausführung bedürfen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb prozeduralen und impliziten Wissens, darüber hinaus lassen sich hier erste berufliche Erfahrungen sammeln. Die Lernsoftware besitzt in diesem Zusammenhang in erster Linie eine Integrationsfunktion, d.h. sie repräsentiert mit dem Arbeitsprozess die gemeinsame Basis und bietet zahlreiche inhaltliche Anknüpfungspunkte.

5 Die Kompetenzwerkstatt-Lernsoftware

Auf der Grundlage des Gesamtkonzepts wird für die Kompetenzwerkstatt-Recycling eine Software entwickelt und erprobt, die den Jugendlichen differenzierte Lernangebote unterbreitet, ihnen Lernanreize bietet und sich weitgehend offen in die Lehr-Lernprozesse der Berufsvorbereitung integrieren lässt. Intention ist es,

- mit dem Softwareeinsatz den Schulcharakter des Lernens zu durchbrechen,
- über multimediale Präsentation und Interaktion die Motivation zu fördern,
- die große Menge an Informationen und Wissen nachvollziehbar zu strukturieren sowie zielgruppengerecht anschaulich zu präsentieren,
- die Einbettung der Arbeitsprozesse in Gesamtzusammenhänge zu verdeutlichen und
- ggf. Freiräume für die intensive Betreuung der Jugendlichen durch die Lehrkräfte zu schaffen.

Eine besondere Herausforderung bei der Softwaregestaltung besteht darin, das umfassende Gesamtkonzept so zu berücksichtigen, dass es, aus der jeweiligen Perspektive, sowohl von den Jugendlichen als auch von Lehrenden nachvollzogen werden kann. Die folgenden Ausführungen zu den Softwarekomponenten und der Navigation verdeutlichen allerdings, dass sich das komplexe Konzept in besonderer Weise für eine einfache Strukturierung der Software eignet:

5.1 Einstieg

Auf Grund der Komplexität der Inhalte folgt die Gestaltung des Programmstarts insbesondere den Kriterien der Übersichtlichkeit und der Darstellung des Gesamtzusammenhangs. Nach dem Log-In erhält der Nutzer den Einstieg in die Software über eine Darstellung des Handlungssystems Recycling und einer Weiche, die zu den Sparten Elektronikschrott- oder Kfz-Recycling verzweigt.

Abb. 5

5.2 Sektor- und Modulwahl

An der Weiche zum Programmstart entscheidet sich der Nutzer für einen der beiden Sektoren Elektronikschrott- oder Kfz-Recycling.

In dem neu erscheinenden Fenster wird ein Video angeboten, das einen detaillierten Einblick in den Sektor mit seinem Zuschnitt, seinen Besonderheiten usw. gibt. Darüber hinaus findet der Nutzer die Rubriken „Annahme“, „Bearbeitung“ und „Logistik“ als eine für alle Recyclingsektoren gültige Grobstruktur. Wird eine dieser Rubriken ausgewählt, öffnet sich eine Übersicht mit den in der Software zur Verfügung stehenden beruflichen Handlungsfeldern. Von hier aus können die einzelnen korrespondierenden Software-Module angewählt werden.

Abb. 6

5.3 Softwaremodule

Alle Softwaremodule sind grundsätzlich identisch aufgebaut, zur Veranschaulichung der Zuordnung zu einer Sparte allerdings entweder als elektrische Schaltzentrale oder als Kfz-Cockpit angedeutet. Sie bestehen aus vier zentralen Elementen, deren entsprechende Hauptnavigationselemente sich rechts unten auf dem Bildschirm befinden: Einer Arbeitsprozessdarstellung, einem Lexikon, einer Spielesammlung und einer Web-Anbindung.

Abb. 7

5.3.1 Arbeitsprozess

Der Moduleinstieg erfolgt jeweils über die Darstellung eines für das berufliche Handlungsfeld repräsentativen Arbeitsprozesses per Video. Das Video ist in einzelne, fortlaufende Kapitel unterteilt, die der Arbeitsprozessstruktur entsprechen und für die einzelnen erforderlichen Arbeitsprozessschritte stehen. Mit einer Kurzbezeichnung versehen werden die Arbeitsschritte auch parallel zum Video auf der linken Bildschirmseite angezeigt. Des Weiteren werden in einer Bildlaufleiste zentrale Bilder aus dem Video mit hohem Wiedererkennungswert zum jeweiligen Arbeitsprozessschritt angeboten.

Gesteuert werden kann das Video entweder mit den direkt unter dem Videofenster platzierten Videobedienelementen oder aber über die angezeigten Arbeitsprozessschritte. Ihre Bezeichnungen verzweigen als Hyperlink direkt auf den gewählten Arbeitsprozessschritt, so dass ggf. nur bestimmt Abschnitte des Videos (wiederholt) betrachtet werden können.

Das Video dient einem ersten Überblick über die Herausforderungen im entsprechenden beruflichen Handlungsfeld und der Schaffung einer Vorstellung, wie diese Herausforderungen grundsätzlich bewältigt werden können. Die Darstellung ist allerdings bewusst nicht detailliert und präzise genug, um ein Lehr-Lernarrangement, das auf einem vergleichbaren Ar-

beitsprozess fußt, unmittelbar bearbeiten zu können. Dazu bedarf es weitergehender Kenntnisse, die z.B. im Lexikon angeboten werden.

5.3.2 Lexikon

Das Lexikon der Kompetenzwerkstatt-Software stellt kein Kompendium zum Elektronikschrott- bzw. Kfz-Recycling dar, das beliebige Themen zu diesem Handlungssystem anbietet. Vielmehr generiert sich das Lexikon für jedes Softwaremodul neu und enthält jeweils nur die Inhalte, die für das entsprechende Handlungsfeld bzw. den repräsentativen Arbeitsprozess relevant sind.

Auf seiner ersten Ebene bietet das Lexikon thematische Cluster, die die Inhalte zusammenfassen und dem Nutzer helfen sollen, sein Wissen zu strukturieren. Die weitere Navigation, die zu den konkreten Inhalten führt, erfolgt weitgehend über Icons und Kurztexte. Die Darstellung erfolgt dabei möglichst illustrativ mit Abbildungen und kleineren Animationen. Texte sind knapp gefasst und sprachlich der Zielgruppe angepasst.

Auf der linken Bildschirmseite befindet sich zusätzlich ein Index, so dass das das gesamte Lexikon auch nach Schlagwörtern durchsucht werden kann. Auf der rechten oberen Bildschirmseite veranschaulicht ein Navigationsbaum die augenblickliche Position im Lexikon.

Abb. 8

5.3.3 Spiele

Das dritte Hauptelement eines Softwaremoduls ist die Spielesammlung. Je nach Modul findet der Nutzer hier über das entsprechende Hauptnavigationselement verschiedene Spiele, in denen Inhalte des jeweiligen beruflichen Handlungsfelds in spielerischer Form interessant und motivierend aufbereitet sind. So bietet sich die Möglichkeit, erworbenes Wissen spielerisch zu vertiefen, wieder zu erinnern, zu überprüfen oder auch um weitere Aspekte zu ergänzen. Als zusätzlicher Anreiz kann der Nutzer im Internet seine Spielleistungen mit denen anderer Nutzer über eine Highscoreliste vergleichen.

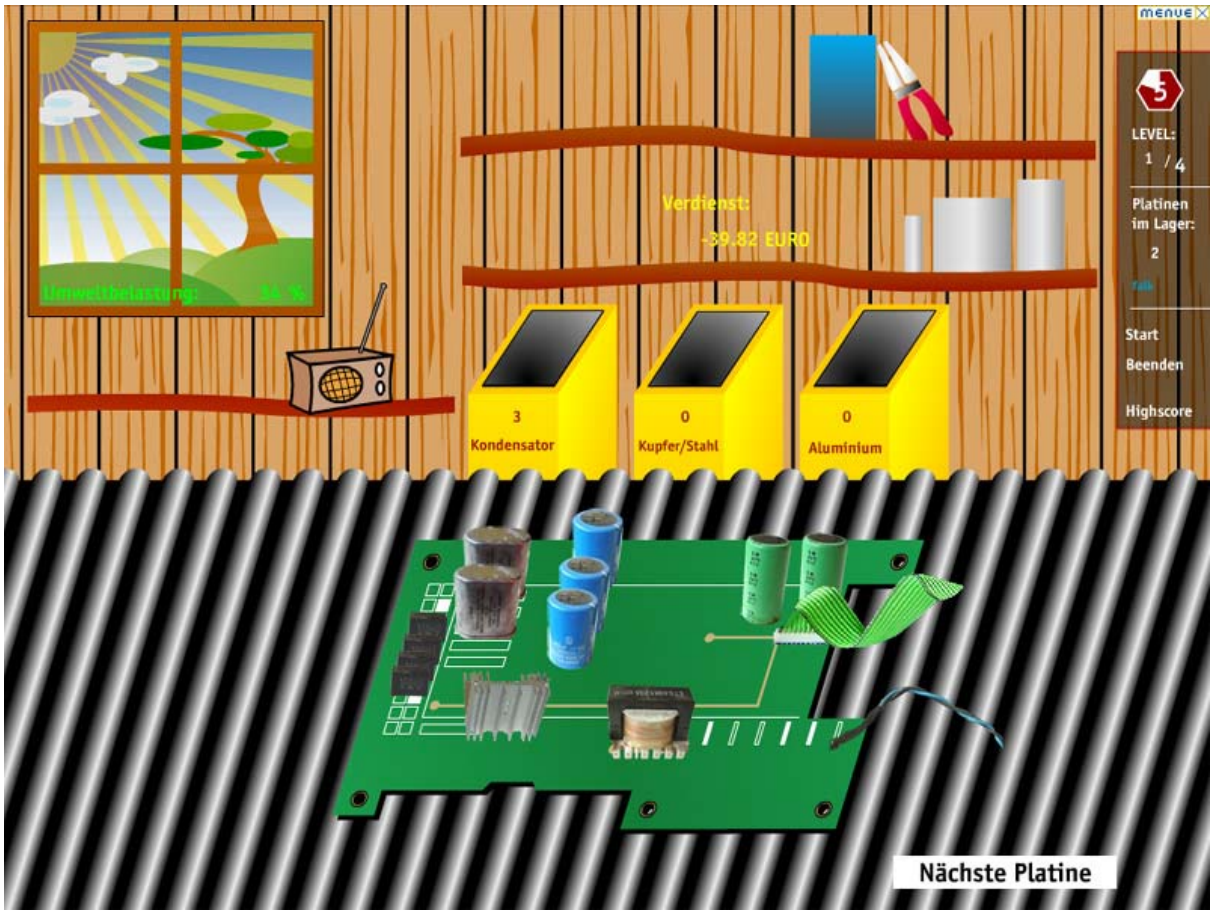


Abb. 9

5.3.4 Web-Anbindung

Wird die Software an einem System mit Online-Anschluss eingesetzt steht auch das Element „Web“ zur Verfügung. Mit ihm wird dem Anwender eine Liste verschiedener Internet-Links zum beruflichen Handlungsfeld zur Verfügung gestellt, die in erster Linie der thematischen Weiterführung und Vertiefung dienen. Neben entsprechenden Downloadoptionen sind hier weiterhin auch Kommunikationsforen und ein „Ehemaligentreff“ eingerichtet. Schließlich existiert noch eine Online-Zeitung, in der regelmäßig von den Schülerinnen und Schülern verfasste Artikel zu verschiedensten Themen erscheinen.

5.4 Lehrenden-Modus

Die Software verfügt im „Lehrenden-Modus“ über einen speziellen, den Lehrenden vorbehaltenen Bereich, der einen Pool möglicher Lehr-Lernarrangements zum jeweiligen Softwaremodul zur Verfügung stellt.

Die Auswahl eines Lehr-Lernarrangements kann über drei Zugangsmöglichkeiten erfolgen: zwei Buttons „Fächer“ und „Kompetenzen“ verzweigen zu solchen Lehr-Lernarrangements, die sich besonders zur Umsetzung im gewählten Unterrichtsfachs bzw. für die Förderung der gewählten Kompetenzkategorie eignen. Darüber hinaus steht auch ein Index zur Verfügung, so dass über Schlagwörter Aufgaben gefunden werden können, in denen dieser Inhalt eine zentrale Rolle spielt. Mit der Auswahl aus einer stichwortartigen Auflistung potenzieller Lehr-Lernarrangements gelangt der Nutzer zur Spezifizierungsebene, die eine szenarische Beschreibung, Ziele und Inhalte enthält. Das gesamte Lehr-Lernarrangement steht im pdf-Format als Download zur Verfügung, darüber hinaus können auch weitere Dokumente wie Arbeitsblätter, Musterlösungen, Aufgabenzettel, Tests usw., sowie ausgewählte Links abgelegt sein.

Dem Lehrenden steht es nun offen, wie er das ausgewählte Lehr-Lernarrangement nutzt. Die Angaben, Downloads und Links besitzen lediglich Vorschlags- bzw. Anregungscharakter und müssen noch auf einen konkreten Anwendungsfall, seine Spezifika sowie die jeweiligen Lernenden angepasst werden.

6 Zwischenfazit

Nachdem ca. zwei Drittel der Projektlaufzeit beendet sind, lässt sich zur Kompetenzwerkstatt-Recycling ein erstes Zwischenfazit ziehen.

Für die Produktion der Lernsoftware hat sich die Kombination aus berufswissenschaftlicher Expertise (Curriculum, Didaktik), Know-how in der Medienproduktion, inhaltlichen, d.h. abfallwirtschaftlichen und recyclingtechnischen Kenntnissen sowie langjähriger Erfahrung mit Jugendlichen in der Berufsvorbereitung als wichtiger Faktor erwiesen. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass die Potenziale von Multimedia für ein zielgruppengerechtes Lernen über ein anspruchsvolles Konzept genutzt werden. Zugleich ist die Gefahr einer „abgekoppelten“, didaktisch und inhaltlich unangemessenen Softwareentwicklung vermieden. Auf der anderen Seite bietet Multimedia auf Grund der rasanten technischen Entwicklung im Hard- und Softwarebereich mittlerweile Umsetzungsmöglichkeiten, die nur Fachleute einschätzen können und an Berufsbildungsexperten zurückzuspiegeln sind.

Die Evaluation des Referenzmoduls „Nichtautomatisierte Demontage von Bildschirmgeräten“ ergab eine grundsätzliche Akzeptanz der Software bei den Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. Entgegen der landläufigen Einschätzung, dass bei dieser Zielgruppe unzureichende Medienkompetenz vorliege, zeigte sich bei der Handhabung der Software keine Überforderung. Im Gegenteil scheint es eher erforderlich zu sein, bei der Installation der Lernsoftware in Schulungsräumen Schutzmaßnahmen zu treffen, damit die Jugendlichen den

Internet-Anschluss nicht missbrauchen oder „kleinere Änderungen“ im System vornehmen. Probleme zeigten die Schülerinnen und Schüler dagegen, wie erwartet, mit der Strukturierung ihres Wissens oder einem planvollen Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben. So fällt es ihnen schwer, trotz der vorgegebenen Struktur im Lexikon Inhalte zu recherchieren oder die Exemplarizität und Relevanz der angezeigten Arbeitsprozessschritte für andere Arbeitsprozesse des beruflichen Handlungsfelds zu erkennen. Trotzdem ist überraschend, mit welcher Konzentration die Mehrzahl der Jugendlichen mit der Software arbeitet. Allerdings kann derzeit noch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich hierbei um einen Neuigkeitseffekt handelt. Zum Teil zeigten sich sogar Ergebnisse, die im Vorfeld der Softwareentwicklung nicht erwartet worden waren. Beispielsweise scheint das von einem Sprecher erläuterte Arbeitsprozessvideo für Jugendliche mit mangelnden Deutschkenntnissen eine große Unterstützung zu sein, die Aussprache von Fachbegriffen zu erlernen. In Bezug auf die Lernspiele zeigen die Schülerinnen und Schüler als „Playstation-Generation“ ausgesprochen hohe Ansprüche und beurteilen einige Spiele als langweilig. Hier ist in nächster Zeit zu prüfen, ob sich der Entwicklungsaufwand bei der Programmierung eigener Spiele lohnt und sie tatsächlich zu Lernerfolgen und einer höheren Motivation führen.

Eine Erweiterung in der Software, die in der ursprünglichen Konzeption nicht vorgesehen war, ist der Lehrenden-Modus. Es hat sich gezeigt, dass die bloße Bereitstellung der Kompetenzwerkstatt-Software nicht per se zu einem Einsatz im Unterricht oder in der betrieblichen Qualifizierung führt. Insofern soll ein Angebot potenzieller Lehr-Lernarrangements einschließlich ergänzender Downloads und Links Anregungen bieten, wie softwaregestützter Unterricht gestaltet werden kann. Es bleibt abzuwarten, inwieweit eine eventuelle Hemmschwelle in Bezug auf den Softwareeinsatz in der Berufsvorbereitung auf diese Weise überwunden werden kann.

Grundsätzlich verbinden alle Projektbeteiligten mit der Kompetenzwerkstatt-Recycling die Hoffnung, einen Nachweis führen zu können, dass sich E-Learning bei entsprechender konzeptioneller Einbettung auch für die Zielgruppe der lernschwachen und schulmüden Jugendlichen eignet. Der mit der Kompetenzwerkstatt-Recycling verfolgte Ansatz der curricularen und didaktischen Fundierung, der Arbeitsprozessorientierung sowie der integrativen Einbindung der Lernsoftware in Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen mit persönlicher tutorieller Unterstützung bei gleichzeitig bestmöglicher Nutzung des technischen Potenzials von Multimedia deckt sich weitgehend mit Forderungen in der aktuellen E-Learning-Diskussion. So verweist Heinz Mandl auf ein erforderliches Umdenken in einer E-Learning-Konsolidierungsphase und auf „eine neue Lernkultur, in der Lernende mit authentischen Problemen konfrontiert und innerhalb des Lernens vom Lehrer angeleitet, unterstützt und beraten wird.“ Er fasst zusammen, „nicht die technische, sondern die menschliche Seite müsse beim E-Learning an erster Stelle stehen. Es nütze halt nichts, wenn das Studienmaterial technisch brillant, didaktisch aber miserabel aufbereitet ist und der Lernende am PC frustriert vereinsame. Skepsis gegenüber reinen E-Learning-Programmen ist also angebracht“ (Die Welt, 20.03.2004, S. B4).

Solche Äußerungen vor dem Hintergrund der ersten eigenen Erfahrungen bestärken das Team der Kompetenzwerkstatt, im Sinne ihrer Zielsetzungen auf dem richtigen Weg zu sein.

7 Weitere Informationen

Die Kompetenzwerkstatt-Software, weitergehende Informationen und Downloads zum Projekt finden sich unter www.kompetenzwerkstatt.net.

Literatur

BADER, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. Aus: BADER, R./SLOANE, P. (Hrsg.). 33-50.

BADER, R./SLOANE, P. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben.

BAUMGARTNER, P. (2002): Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware. In: ISSING, L./KLIMSA, P. (Hrsg.). 427-444.

BLINGS, J. u. a. (2002): Qualifizieren für die Kreislaufabfallwirtschaft. Bremen.

FISCHER, M./RAUNER, F. (Hrsg.) (2002): Lernfeld: Arbeitsprozess. Baden Baden.

GERDS, P./ZÖLLER, A. (2001) (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld.

GERSTENMAIER, J./MANDL, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41, H. 6, 867-888.

HÄGELE, T. (2002): Modernisierung handwerklicher Facharbeit am Beispiel des Elektroinstallateurs. Hamburg, Diss.

HOWE, F. u. a. (2002): Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. Konstanz.

HOWE, F./KNUTZEN, S. (Hrsg.) (2003): Kompetenzwerkstatt-Recycling. 1. Zwischenbericht. Hamburg.

HOWE, F.; KNUTZEN, S. (Hrsg.) (2004): Kompetenzwerkstatt-Recycling. 2. Zwischenbericht. Hamburg.

ISSING, L./KLIMSA, P. (Hrsg.) (2002) : Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim.

KLEINER, M. u. a. (2002): Curriculum-Design l. Arbeitsaufgaben für eine moderne Berufllichkeit. Konstanz.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Lehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KNUTZEN, S./HÄGELE, T. (2002): Arbeitsprozesswissen und lernfeldorientierte Curricula - Berufliche Bildung im Elektroinstallationshandwerk. In: lernen und lehren. 17. Jg., H. 67.

MANDL, H. u. a. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.). 139-148.

RAUNER, F. (2002): Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: FISCHER, M./RAUNER, F. (Hrsg.). 25-52.

RAUNER, F. (2002a): Berufswissenschaftliche Forschung – Implikationen für die Entwicklung von Forschungsmethoden. In: FISCHER, M./RAUNER, F. (Hrsg.). 443-476.

SCHAUMBURG, H. (2002): Besseres Lernen durch Computer in der Schule? Nutzungsbeispiele und Einsatzbedingungen. In: ISSING, L./KLIMSA, P. (Hrsg.). 335-346.

TERGAN, S.-O. (2002): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. In: ISSING, L./KLIMSA, P. (Hrsg.). 99-114.

SANDRA BOHLINGER (TU Darmstadt)

Der Zusammenhang von Benachteiligung, Vertragslösungen und Praktika

1 Vertragslösungen als Benachteiligung

Die vorzeitige Lösung eines Ausbildungsvertrags im dualen System wird häufig mit der Benachteiligung von Jugendlichen an der ersten Schwelle gleichgesetzt. Dabei wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass Abbrüche grundsätzlich in Arbeitslosigkeit oder einer Angelerntentätigkeit münden (vgl. z.B. ALTHOFF 1993; BLIEN/REINBERG/TESSARING 1990; BUNK/SCHELTEN; HUTH 2000).

Über die Tatsache, dass dies auf nicht einmal ein Drittel aller Abbruchfälle zutrifft, soll hier allerdings nur am Rande eingegangen werden. Vielmehr steht im Mittelpunkt des Beitrags eine Meinung, die im Kontext mit Benachteiligung und Abbruchvermeidung bislang kaum diskutiert, dafür allerdings umso häufiger unkritisch als richtig angenommen wurde: Gemeint sind betriebliche Praktika, die als gute Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung und daher als Beitrag zur Reduktion von Benachteiligten an der ersten oder zweiten Schwelle, d.h. von „Abbrechern“, gelten (vgl. BUNK/SCHELTEN 1980; DOSTAL/PARMENTIER/SCHOBER 1998; QUANTE-BRANDT 2000). Diese Vermutung basiert erstens auf der Annahme, Abbrüche seien mit Benachteiligung gleichzusetzen, und zweitens auf der Feststellung, dass u.a. falsche Berufsvorstellungen und als Folge davon kein bzw. mangelndes Interesse am Ausbildungsberuf und -betrieb sowie falsche Vorstellungen über das Arbeitsleben wichtige Gründe für das Scheitern von Ausbildungen sind (vgl. BOHLINGER, 2003; HENSGE 1987; MARSTEDT/MÜLLER 1998; REISER 1992; WEIß 1982, 215).

Allerdings ist unklar, ob und in welchem Umfang Praktika vor Beginn der Ausbildung tatsächlich zu einer Vermeidung von Vertragslösungen beitragen und damit „Benachteiligung“ reduzieren können oder ob dieser Zusammenhang vielmehr der Wunschvorstellung über den Nutzen von betrieblichen Arbeitserfahrungen entspricht (vgl. FELDHOFF 1985, 9ff.; GROTH 1975; KAISER 1971; FAULSTICH-WIELAND 1996).

Gab es bislang kaum Untersuchungen über diesen Zusammenhang, so lassen Ergebnisse eines Projektes zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen zumindest für einen Teil vorzeitiger Vertragslösungen erhebliche Zweifel an dem Allheilmittel „Praktikum“ aufkommen.

2 „Ziellauf“ – Ein Handlungsansatz zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen

Der Westdeutsche Handwerkskammertag führte ab Januar 2000 in Kooperation mit den Handwerkskammern Dortmund und Düsseldorf sowie mit der Universität Karlsruhe ein dreijähriges Projekt zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen nach dem ersten Ausbildungs-

jahr durch. Kern des Projekts war die Initiierung eines Beratungsangebots bei gefährdeten Ausbildungen im nordrhein-westfälischen Handwerk zur Prävention von und zur Intervention bei Konflikten. Zudem wurden in den Fällen, in denen der Abbruch nicht vermeidbar war, die Betroffenen bei der Wiederbesetzung des Ausbildungsplatzes bzw. bei der Reintegration in die Ausbildung unterstützt. Es wurde ein Netzwerk zwischen den Partnern der Ausbildung aufgebaut, das eine verstärkte Lernortkooperation, einen intensiven Informationsaustausch bei drohenden Abbrüchen und den Erhalt des Ausbildungsstellenpotenzials förderte. Wichtigster Knotenpunkt dieses Netzwerks waren die „Ausbildungsstellencoaches" – zwei Mitarbeiter der Handwerkskammern Düsseldorf und Dortmund – die das Netzwerk vor Ort aufbauten, betreuten und für Ausbilder und Auszubildende Beratungen bei Ausbildungskonflikten anboten. Das Beratungsangebot konzentrierte sich auf Ausbildungsverhältnisse zwischen dem zweiten und vierten Ausbildungsjahr bei Ausbildungsberufen im Handwerk. Diese Beratungen wurden vollständig dokumentiert und evaluiert.

Die Konzentration auf Ausbildungen im Handwerk hatte mehrere Gründe. Erstens existieren nur wenige Untersuchungen über „späte Abbrüche", also jene nach dem ersten Ausbildungsjahr, obwohl zwischen dem zweiten und vierten Ausbildungsjahr ca. 50% aller Vertragslösungen stattfinden. Zweitens ist das Handwerk als zweitgrößter Ausbildungsbereich zwar seit Jahren im besonderen Maß von vorzeitigen Vertragslösungen betroffen, doch ist über die Gründe dafür kaum etwas bekannt. Drittens verursachen vorzeitige Vertragslösungen einen hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand; dies gilt umso mehr, je später der Abbruch stattfindet. Nicht zuletzt wird in der bisherigen Abbruchforschung die Rolle der Ausbildungsbetriebe und der Berufsschullehrer nur wenig berücksichtigt, weshalb bisher kaum etwas über deren Einfluss auf das Geschehen bekannt ist.

Im Rahmen des Projekts wurde zusätzlich zu diesem Beratungsangebot eine telefonische und schriftliche Befragung – im Folgenden EMNID-Studie genannt – bei über 1000[1] betroffenen Auszubildenden, Ausbildern und Berufsschullehrern in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, um einen Vergleich zwischen erfolgreich vermiedenen und tatsächlichen Abbrüchen durchführen zu können. Hatten die Betriebe (oder in geringerem Umfang auch die Jugendlichen) mehrere Abbrüche erlebt, so bezogen sich die Angaben grundsätzlich auf den neuesten Fall. Bei der Befragung wurden so weit als möglich inhaltlich übereinstimmende und standardisierte Fragebögen verwendet, um einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den Befragtengruppen zu ermöglichen.

Inhaltlich bildeten bei dieser Untersuchung nicht nur die Abbruchgründe ein zentrales Thema, sondern auch der Verlauf der Ausbildung und Maßnahmen, die aus der Sicht der Betroffenen den Abbruch hätten vermeiden können, aber nicht durchgeführt wurden sowie Maßnahmen, die tatsächlich durchgeführt wurden. Die Befragung umfasste darüber hinaus Angaben zur Berufswahl bzw. zum Bewerbungsverfahren, zu Kontakten zur Arbeitswelt bzw. zum Auszubildenden vor Beginn der Ausbildung in Form von Praktika, dem Besuch von Ausbildungsbörsen, Nebenjobs etc.. Ferner wurde nach Schwierigkeiten im Verlauf der

[1] 400 von Abbrüchen persönlich betroffene Jugendliche, 300 betroffene Ausbilder und 310 Berufsschullehrer, die in ihren Klassen eben solche Abbrüche erlebt hatten.

Ausbildung und nach dem Verbleib des Auszubildenden bzw. zur Wiederbesetzung der Ausbildungsstelle nach dem Abbruch gefragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden mit den Daten aus den Beratungsgesprächen der Coaches verglichen und brachten überraschende Ergebnisse zu Tage.

3 Berufserfahrungen vor Beginn der Ausbildung

Bei der Untersuchung wurde u. a. der Frage nachgegangen, ob die betroffenen Jugendlichen vor dem Abbruch ein Praktikum im späteren Ausbildungsberuf oder -betrieb absolviert hatten und um welche Art von Praktikum es sich dabei handelte. Bei der EMNID-Studie ergab sich bei den 400 Jugendlichen und den 300 Ausbildern folgendes Bild:

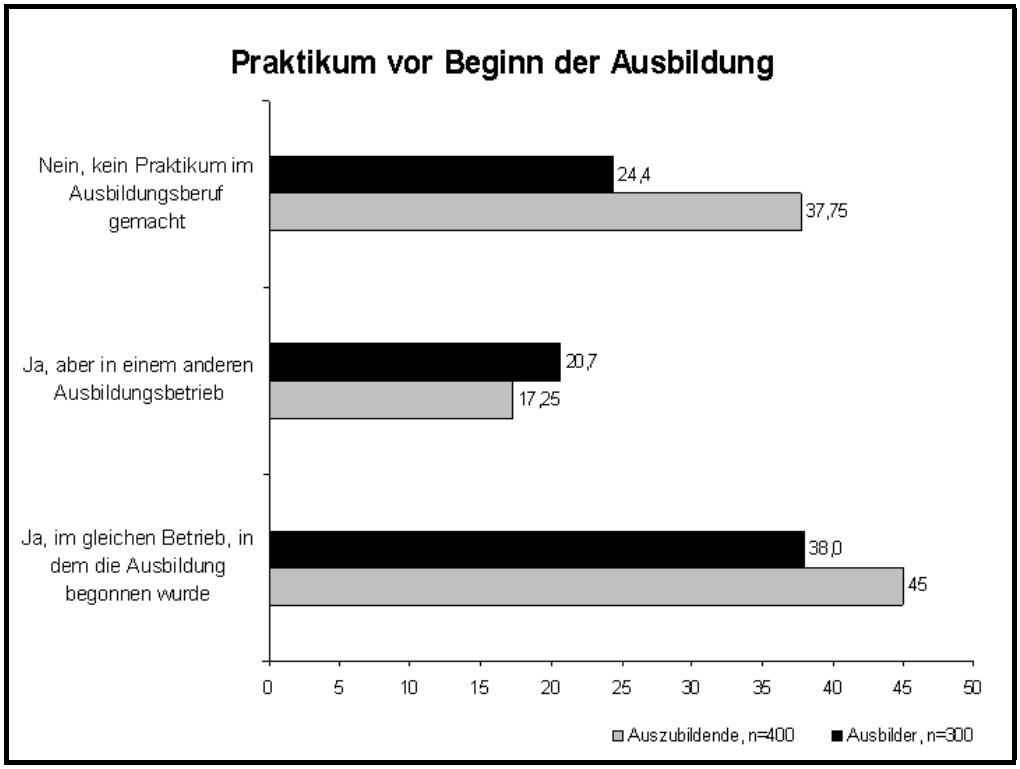


Abb. 1: Angaben zu Praktika vor Beginn der Ausbildung. Angaben in Prozent.

Von den 400 Auszubildenden hatten 45% in dem Betrieb, in dem sie später eine Ausbildung begannen, ein Praktikum vor Beginn der Ausbildung absolviert. Weitere 17% hatten im gleichen *Ausbildungsberuf*, aber in einem anderen *Ausbildungsbetrieb*, erste Berufserfahrungen gesammelt. Insgesamt hatten 88,3% aller befragten Jugendlichen mindestens ein Praktikum vor Beginn der Ausbildung gemacht. Diese Angabe ergibt sich, wenn man auch diejenigen Auszubildenden berücksichtigt, die in einem anderen Ausbildungsberuf – teilweise im späteren Ausbildungsbetrieb – ein Praktikum gemacht haben. Damit zeigt sich, dass entgegen bisheriger Annahmen (vgl. KAU/ALEX 1990, 38) eine hohe Anzahl der Jugendlichen, die ihre Ausbildung nach dem ersten Ausbildungsjahr vorzeitig beenden, Praxiserfahrungen vor Beginn der Ausbildung sammelt. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Befragung der Ausbilder:

Insgesamt 58,7% geben an, dass der Auszubildende ein Praktikum im Ausbildungsberuf gemacht hat – entweder im eigenen oder in einem anderen Ausbildungsbetrieb. 24,4% der Ausbildenden geben dagegen an, dass der Auszubildende keinerlei Praktika absolviert. Rund 17% der Ausbilder sind über ihre eigenen Auszubildenden unzureichend informiert: Sie wissen nicht, ob oder in welchem Betrieb die Jugendlichen ein Praktikum absolviert haben.[2] Dieses Ergebnis erhält umso mehr Bedeutung, weil in der Stichprobe nur Angaben von Ausbildern berücksichtigt wurden, die die Abbruchfälle persönlich betreuten. Ähnliche Ergebnisse weist eine Studie von PUHLMANN (1994, 134) auf, die feststellt, dass zwar über die Hälfte der Ausbildungsbetriebe ein Praktikum im späteren Ausbildungsberuf und -betrieb wichtig findet, aber dass sich nur rund ein Viertel auch aktiv dafür einsetzt, ein solches vor Ausbildungsbeginn tatsächlich zu ermöglichen.

Neben den Angaben zu Praktika im Ausbildungsberuf oder -betrieb wurden von den Auszubildenden Angaben über anderweitige Kontakte zur Arbeitswelt vor Beginn der Ausbildung erfragt. Die Ergebnisse zu dieser Frage zeigen einmal mehr, dass „Abbrecher“ keinesfalls ausschließlich uninformierte, benachteiligte und desinteressierte Jugendliche sind: Ein Drittel der Jugendlichen (34%) hat – teils zusätzlich zu einem Praktikum – an Betriebsbesichtigungen oder Erkundungen teilgenommen. Weitere 26% hatten während ihrer Berufswahl Ausbildungsmessen oder -börsen besucht und Erkundigungen über einen oder mehrere Ausbildungsberufe und -betriebe eingeholt. Lediglich 8,8% der Befragten blieben vor Ausbildungsbeginn gänzlich ohne Kontakt zur Arbeitswelt. Von den 151 Jugendlichen, die kein Praktikum im Ausbildungsberuf geleistet haben, hatten nur 19 vor Beginn der Ausbildung keinerlei Kontakte zur Arbeitswelt. Die Übrigen befassten sich durch Betriebsbesichtigungen (54 Nennungen), anderweitigen Praktika (126 Nennungen) und Ausbildungsbörsen (42 Nennungen) vor Beginn der Ausbildung mit ihrer beruflichen Laufbahn, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Die Möglichkeit, den Kontakt zum Jugendlichen nach einem Praktikum aufrecht zu erhalten, wird dagegen nur von 36 Betrieben genutzt. Abgesehen von den Fällen, in denen der Jugendliche direkt nach dem Praktikum einen Ausbildungsvertrag erhält – auf diese Art wurden 16 Ausbildungsverträge abgeschlossen – werden in den übrigen Fällen keinerlei Maßnahmen ergriffen, um mit den Jugendlichen in Verbindung zu bleiben.

In diesem Kontext ist noch ein überraschendes Ergebnis der Studie erwähnenswert: Von den insgesamt 400 Jugendlichen, die ihre Ausbildung vorzeitig beendeten, wechselten 143 in direktem Anschluss an den Abbruch den Ausbildungsbetrieb und konnten ihre Ausbildung ohne Unterbrechung fortsetzen; dies entspricht 36%. Weitere 73 Jugendliche wechselten noch während des laufenden Ausbildungsjahres den Ausbildungsbetrieb und -beruf. 5,8% nahmen ein Studium oder eine vollzeitschulische Ausbildung auf. Dagegen wurden nur 17,6% arbeitslos oder befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Maßnahme des Arbeitsamtes. In den übrigen Fällen nahmen die Betroffenen u. a. eine Tätigkeit ohne Ausbildung auf (21%, wobei einige der Befragten bereits über eine abgeschlossene Ausbildung verfüg-

[2] Diese Angabe wurde nicht in die Grafik aufgenommen, da sie nur von den Ausbildern angegeben werden konnte.

ten), leisteten ihren Wehr- bzw. Zivildienst (2,5%) oder verblieben im Haushalt (1,7%). Betrachtet man den Verbleib der Jugendlichen je nachdem, ob sie ein Praktikum im Ausbildungsberuf absolviert haben oder nicht (siehe Abbildung 2), so fällt auf, dass die Unterschiede nur sehr gering sind: Die mit 5% größte Differenz bildet die Gruppe der Jugendlichen, die vor Beginn der Ausbildung ein Praktikum geleistet hatten und nach dem Abbruch ohne Ausbildung berufstätig sind. Offensichtlich spielt ein Praktikum im Ausbildungsberuf eine nur geringfügige Rolle für den Verbleib des Auszubildenden nach einer Vertragslösung.

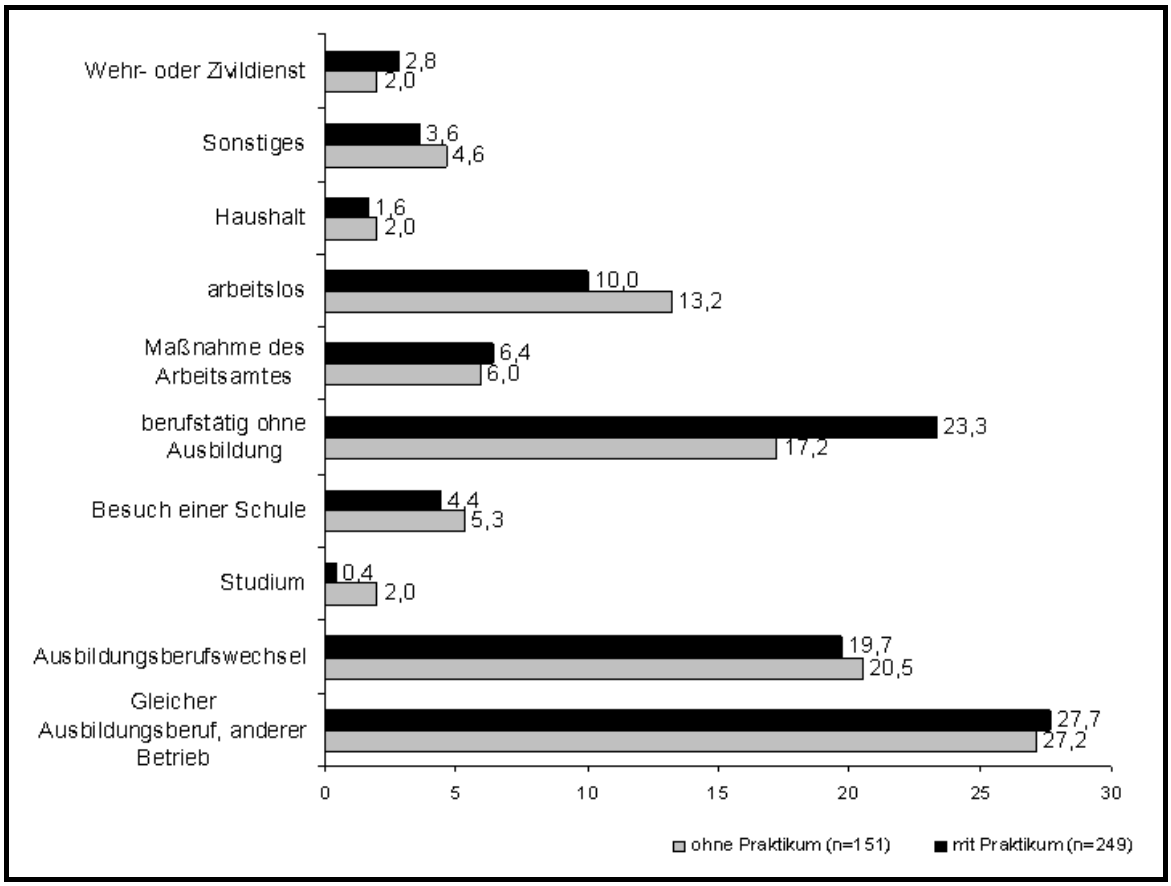


Abb. 2: Verbleib der Jugendlichen nach dem Abbruch mit und ohne Praktikum im Ausbildungsberuf. Angaben in Prozent.

In der EMNID-Studie wurde u. a. gefragt, ob der Abbruch durch bestimmte Maßnahmen vermeidbar gewesen wäre. Bei dieser Frage ging es um eine subjektive Beurteilung des Geschehens einer oder mehrerer Abbruchfälle. Auf die Frage, ob der Abbruch durch ein Praktikum im späteren Ausbildungsbetrieb hätte vermieden werden können, antworteten

- 30,5 % aller Auszubildenden mit „ja“,
- 15,3 % aller Ausbilder mit „ja“ und
- 84,2 % aller Berufsschullehrer mit „eher häufig“ oder „immer“.

Abgesehen davon, dass insbesondere die Berufsschullehrer die Bedeutung von Praktika im späteren Ausbildungsbetrieb als sehr wichtig einstufen, fällt auf, dass ein Drittel der Auszubildenden selbst angibt, ein einschlägiges Praktikum hätte für einen Verbleib im Ausbildungsverhältnis von Bedeutung sein können. Bei dieser Gruppe handelt es sich zu zwei Drit-

teln um Auszubildende, die vor dem Abbruch kein Praktikum im Ausbildungsberuf absolviert hatten. Zugleich gab knapp ein Drittel derjenigen, die zwar ein Praktikum im späteren Ausbildungsberuf, aber nicht im späteren Ausbildungsbetrieb vorweisen können, an, dass ein Praktikum im späteren Ausbildungsbetrieb von entscheidender Bedeutung gewesen wäre, um den Abbruch zu vermeiden.

Die große Differenz zwischen den Aussagen von Ausbildern und Berufsschullehrern scheint dagegen ein Hinweis auf die Fehlein- bzw. Überschätzung von Praktika als Maßnahme gegen Vertragslösungen zu sein, obgleich sowohl Ausbilder als auch Berufsschullehrer die Ursachen für Ausbildungsabbrüche in den gleichen Faktoren begründet sehen. So geben beide Gruppen an, dass ein Praktikum nicht dazu beigetragen hätte, den Abbruch zu verhindern. Das kann im Kontext damit gesehen werden, dass aus der Sicht von Ausbildern und Berufsschullehrern die Hauptursachen für Ausbildungsabbrüche im mangelnden Interesse an der Ausbildung, im Fehlverhalten des Auszubildenden und in persönlichen Problemen des Auszubildenden mit seiner Familie liegen. Das mangelnde Interesse an der Ausbildung wird hierbei anscheinend nicht auf eine fehlende oder unzureichende Berufsvorbereitung zurück geführt, sondern eher auf ein in der Person des Auszubildenden liegendes Defizit. Darauf deuten auch die Angaben der Ausbilder, dass die Vertragslösung nicht hätte vermieden werden können, weil die Kündigung im persönlichen Umfeld und Verhalten der Jugendlichen begründet gewesen sei.

Und es gibt noch einen weiteren markanten Zusammenhang: Hinsichtlich der erstmaligen Beschäftigung mit der Berufswahl und dem Kontakt zur Arbeitswelt in Form von Praktika ist ein eindeutiger Zusammenhang zu erkennen (χ^2=13,87; df=4; p=0,008): Jugendliche, die sich frühzeitig mit der Berufswahl befassen, absolvieren zu über 50% ein Praktikum im Ausbildungsberuf, wobei dieses Praktikum meist im späteren Ausbildungsbetrieb stattfindet. Bei Jugendlichen, die sich in der Abschlussklasse oder erst nach der Abschlussklasse mit der Berufswahl beschäftigen, ist dies deutlich seltener der Fall (43,9% bzw. 36,6%). Umgekehrt absolvieren die Jugendlichen, die sich erstmals nach Beendigung der Abschlussklasse mit der Berufswahl beschäftigen, zu über 50% kein Praktikum im Ausbildungsberuf. Tendenziell lässt sich festhalten, dass die Wahrscheinlichkeit für fehlende Kontakte zur Arbeitswelt steigt, je später junge Menschen sich mit der Berufswahl befassen. Umgekehrt nehmen Jugendliche, die sich mit ihrem Berufsweg frühzeitig befassen, auch deutlich häufiger frühzeitig Kontakt zur Arbeitwelt auf.

Vergleicht man zudem die *Gründe* für den Abbruch (nach Aussagen der Auszubildenden) je nachdem, ob der Jugendliche vor Beginn der Ausbildung ein Praktikum im Ausbildungsberuf geleistet hat oder nicht, so zeigt sich, dass es keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt: An erster Stelle werden von beiden Gruppen Konflikte mit den Vorgesetzten, viele ausbildungsfremde Tätigkeiten, mangelnde pädagogische Kenntnisse der Ausbilder und häufig unbezahlte Überstunden genannt. Auch bei diesen Faktoren ist ähnlich wie bei den Angaben der Ausbilder und Berufsschullehrer fraglich, ob die Vertragslösungen mit Hilfe von Praktika vermeidbar gewesen wären. Dies gilt umso mehr, als die von den Auszubildenden genannten Gründe und insbesondere die Konflikte zwischen den Vertrags-

partnern während eines Praktikums vor Ausbildungsbeginn nur schwerlich erkennbar sein dürften.

4 Ergebnisse der Beratungsgespräche

Neben der Auswertung der Daten aus der EMNID-Studie wurden auch die Beratungen durch die Ausbildungsstellencoaches evaluiert (s.o.). Bei der Dokumentation dieser Beratungen standen die konkreten Maßnahmen zum Umgang mit typischen Ausbildungskonflikten und zur Erhaltung des Ausbildungsverhältnisses im Vordergrund. Ein „idealer" Beratungsfall umfasste dabei Gespräche sowohl mit dem Auszubildenden als auch mit dem Ausbilder. Die Kontaktierung beider Vertragspartner war allerdings in vielen Fällen weder notwendig noch möglich. Die Notwendigkeit war beispielsweise dann nicht gegeben, wenn die Vertragslösung bereits vor der Beratung stattfand. Häufig fanden sich zudem Fälle, in denen der Auszubildende die Kontaktierung des Betriebes durch den Ausbildungsstellencoach aus Angst vor möglichen Konsequenzen nicht wünschte. In den Fällen, in denen der Betrieb und der Auszubildende Unterstützung nach einer Vertragslösung benötigten, erwies es sich für die Coaches am schwierigsten, den Verbleib des Auszubildenden und der Ausbildungsstelle zu klären. Da in all diesen Fällen meist nur Angaben von einer der beiden Vertragsparteien vorlagen, erweist sich eine Auswertung der Daten als besonders schwierig.

Ebenso wie in der EMNID-Studie wurde auch bei den Beratungen der Frage nach Praktika vor Beginn der Ausbildung nachgegangen. Während die Ausbildungsbetriebe nach Praktika im Ausbildungsberuf und -betrieb befragt wurden, war für die Auszubildenden nur eine Frage zu Praktika im Ausbildungsberuf vorgesehen. Dadurch kann bei den Auszubildenden nicht geklärt werden, wo das Praktikum gemacht wurde.

Bei den 262 auswertbaren Beratungsfällen[3] ergab sich insgesamt eine ähnliche Verteilung wie bei den Ergebnissen der EMNID-Studie. Die Auswertungen zeigen deutlich zweierlei, nämlich erstens, dass ein Praktikum im Ausbildungsberuf oder -betrieb keine Garantie für eine problemfreie oder erfolgreiche Ausbildung darstellt und zweitens, dass die Mehrheit der Jugendlichen vor Ausbildungsbeginn ein Betriebspraktikum absolviert hat.

[3] Diese Angabe bezieht sich auf den gesamten Projektzeitraum. Insgesamt wurden 299 Fälle erhoben. Allerdings liegen zu dieser Frage in 37 Fällen nur Angaben von einer der beiden Vertragsparteien vor, weshalb diese nicht in die Auswertung aufgenommen wurden.

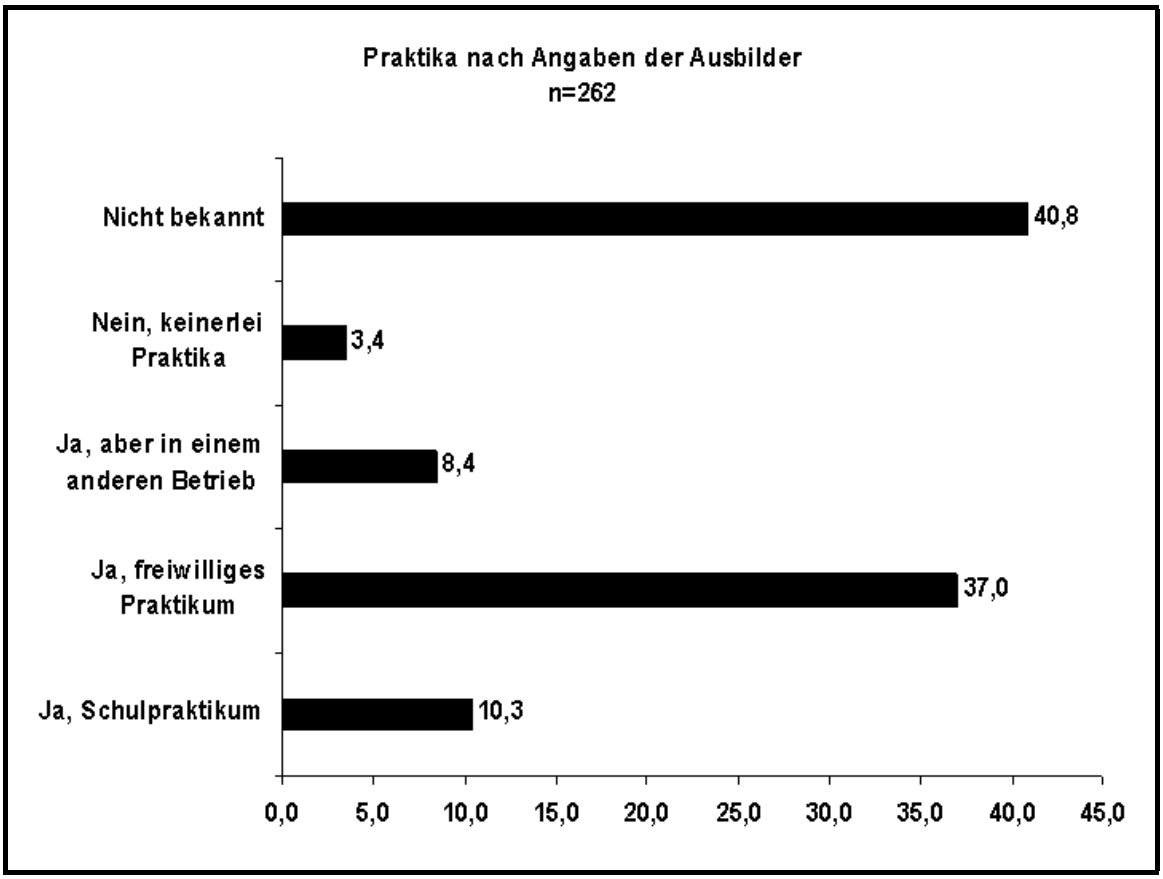


Abb. 3: Angaben der Betriebe zu Praktika vor Beginn der Ausbildung

Damit liegen insgesamt 146 Fälle (von 262 gültigen Nennungen) vor, in denen die Jugendlichen im Ausbildungsberuf erste Erfahrungen mit der Arbeitswelt sammeln konnten, darunter 8,4%, die das Praktikum in einem anderen als dem späteren Ausbildungsbetrieb gemacht haben.

Erstaunlich ist dagegen, dass über 40% der Betriebe nicht wissen, ob ihre Auszubildenden ein Praktikum im Ausbildungsberuf (in einem anderen Betrieb) absolviert haben oder nicht. Ob an derartigen Praktika keinerlei Interesse oder Nutzen besteht oder ob dies möglicherweise auf Desinteresse der Betriebe an diesem Faktor beruht, geht aus den Daten nicht hervor. Tatsache ist dagegen, dass die Betriebe in diesem Punkt schlecht über ihre eigenen Auszubildenden informiert sind. Diese Ergebnisse decken sich auch mit jenen der EMNID-Studie, in der deutlich wurde, dass Praktika im Ausbildungsberuf ein wichtiges Einstellungskriterium sind, aber dies von vielen Ausbildungsbetrieben nicht explizit gefordert und/oder überprüft wird. Vielmehr sehen die Betriebe im Interesse am Ausbildungsberuf (laut EMNID-Studie 80%) das Hauptkriterium für die Auswahl der Jugendlichen. Fraglich bleibt dabei allerdings, wie die Betriebe dieses Interesse überprüfen.

Darüber hinaus zeigt sich deutlich, dass nach Angaben der Betriebe nur die wenigsten Auszubildenden keinerlei Praktika vor Beginn der Ausbildung geleistet haben: Nach Angaben der Ausbilder sind die 3,4%. Zwar liegt die Anzahl der Jugendlichen zu dieser Frage bei 29,3%,

allerdings ist dabei zu beachten, dass sich diese Angaben ausschließlich auf Praktika im späteren Ausbildungsbetrieb beziehen, d.h. diese Daten sagen nichts darüber aus, ob die Jugendlichen im späteren Ausbildungsberuf, aber in einem anderen Ausbildungsbetrieb ein Praktikum absolviert haben. Da bei den Jugendlichen zudem die Rubrik „nicht bekannt“ nicht in den Beratungsbogen aufgenommen wurde, war zu erwarten, dass die Angaben über (nicht) durchgeführte Praktika höher sind als bei den Ausbildungsbetrieben.

Betrachtet man die Anzahl der Auszubildenden, die vor Lehrbeginn erste Berufserfahrungen durch ein freiwilliges Praktikum (47,0%) oder ein Schulpraktikum (24,0%) im späteren Ausbildungsbetrieb sammeln konnten, so liegen insgesamt 148 Fälle (70,4%) vor, in denen die Jugendlichen auf diese Weise erste Berufserfahrungen sammeln konnten. Demgegenüber bestätigen nur 55,7% der Ausbildungsbetriebe, dass der Vertragspartner ein Praktikum im Ausbildungsberuf (im eigenen oder in einem anderen Ausbildungsbetrieb) absolviert hat.

5 Qualität und Quantität

Es sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich betont: Die erhobenen Daten liefern keinerlei Aussagen über den Einfluss von Praktika auf Ausbildungsabbrüche innerhalb des ersten Ausbildungsjahres. Es ist durchaus möglich, dass bei den „frühen“ Abbrüchen zahlreiche Jugendliche zu finden sind, die kein Praktikum im Ausbildungsberuf vorweisen können. Für die „späten“ Abbrüche gilt dies aber definitiv nicht. Diese Ergebnisse werden zusätzlich dadurch untermauert, dass nicht nur eine Betroffenengruppe befragt wurde, sondern auch die Ausbilder und die Berufsschullehrer in die Erhebung einbezogen wurden. Außerdem bilden die Daten des Beratungsangebots eine Art Kontrollgruppe, die zusätzliche und sogar ähnliche Ergebnisse liefert. Das spricht, neben den Stichprobengrößen, nicht nur eindeutig für die Repräsentativität der Daten für den Ausbildungsbereich Handwerk in Nordrhein-Westfalen, sondern auch für die Bedeutung von Praktika. Es scheint, als werde ihre Wichtigkeit hinsichtlich ihres Beitrags zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen insbesondere von den Berufsschullehrern deutlich überschätzt. Dafür spricht im Übringen auch das Verhalten der Ausbildungsbetriebe: So wurde bei der Untersuchung nämlich auch nach den Einstellungskriterien und nach den Mindestvoraussetzungen gefragt: Bei der Auswertung beider Datenbestände zeigt sich eindeutig, dass das Kriterium ‚Praktikum’ bei der konkreten Bewerberauswahl eine eher untergeordnete Rolle spielt und von nur 34% aller Betriebe genannt wird, während an erster Stelle das Interesse am Ausbildungsberuf (80%) und das Verhalten bzw. Auftreten des Auszubildenden (73%) standen.[4]

Wenn bei beiden Untersuchungen – nach Angaben von Betrieben und Auszubildenden – die Jugendlichen zu über 50% vor Beginn der Ausbildung ein Praktikum im Ausbildungsberuf und dies zu über 30% sogar im späteren Ausbildungsbetrieb absolviert haben, so ergeben sich daraus mehrere Folgerungen:

[4] Bei der Frage nach den Einstellungskriterien waren Mehrfachnennungen möglich.

- Von Abbrüchen betroffene Jugendliche (im Handwerk und nach dem ersten Ausbildungsjahr) sind zu großen Teilen über ihren späteren Ausbildungsberuf informiert. Sie absolvieren Praktika, besuchen Ausbildungsmessen und -börsen und beschäftigen sich großteils schon während der Schulzeit mit ihrer Berufswahl.
- Ein Praktikum im späteren Ausbildungsbetrieb und/oder -beruf ist weder Garant für eine problemlos verlaufende Ausbildung noch für die Vermeidung eines Ausbildungsabbruchs. Dies gilt unabhängig davon, ob – im Fall der Beratungsgespräche – der drohende Abbruch vermieden werden kann oder nicht. Bei beiden Erhebungen zeichnet sich zudem deutlich ab, dass dies auch unabhängig vom Verbleib der Jugendlichen nach dem Abbruch zutrifft.
- Eine nicht unerhebliche Anzahl an Ausbildungsbetrieben kann keinerlei Angaben zu Praktika ihrer Auszubildenden geben, sofern diese nicht im eigenen Ausbildungsbetrieb geleistet wurden. Ob an derartigen Praktika keinerlei Interesse oder Nutzen besteht, geht aus den Daten nicht hervor. Tatsache ist dagegen, dass die Betriebe in diesem Punkt unzureichend über ihre eigenen Auszubildenden informiert sind.
- Obwohl Praktika im Ausbildungsberuf sicherlich ein wichtiges Einstellungskriterium sind, wird dies von vielen Ausbildungsbetrieben nicht explizit gefordert und/oder beim Einstellungsverfahren überprüft. Vielmehr sehen die Betriebe im Interesse am Ausbildungsberuf das Hauptkriterium für die Auswahl der Jugendlichen.
- Die betroffenen Jugendlichen sind keinesfalls Benachteiligte, die nach der Vertragslösung unumgänglich arbeitslos werden und mit der nächsten Maßnahme versorgt werden müssen. Vielmehr wechselt die Mehrheit den Ausbildungsbetrieb (und -beruf) und setzt die Ausbildung mit nur geringer Unterbrechung fort.

Sind Praktika also eine Möglichkeit, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden? Für die Abbrüche, die nach dem ersten Ausbildungsjahr zu verzeichnen sind – und dies sind immerhin 50% – gilt dies sicherlich nicht. Zwar können sie einen ersten Einblick in die Arbeitswelt bieten, doch sind sie weder eine Garantie auf eine „stressfreie“ Ausbildung noch dafür, dass der Auszubildende mit Sicherheit die Ausbildung in dem Betrieb beendet, in dem er sie beginnt.

Letztlich – und dies ist möglicherweise das wichtigste Ergebnis: Ausbildungsabbrüche sind weniger durch Praktika, sondern vor allem durch Beratung und Unterstützung bei Konflikten zwischen Auszubildenden und Ausbildern vermeidbar. Dies gilt unabhängig davon, ob die betroffenen Jugendlichen per se oder nur unter bestimmten Bedingungen, ob nur einige von ihnen oder viele als benachteiligt betrachtet werden: So konnten in dem Projekt mit Hilfe des Beratungsangebots in 226 von insgesamt 299 Fällen das Ausbildungsverhältnis aufrecht erhalten werden.

Ausbildungsabbrüche sind also nicht darauf zurück zu führen, dass vor Beginn der Ausbildung kein Praktikum im Ausbildungsberuf geleistet wird. Wenn dennoch 48% der Auszubildenden, die ein Praktikum im Ausbildungsbetrieb absolviert haben, angeben, der Abbruch sei durch mehr Informationen über den Ausbildungsbetrieb vermeidbar gewesen, so sollte dies nicht als Hinweis auf zu selten durchgeführte Praktika bewertet oder als Plädoyer gegen

Praktika bewertet werden, sondern vielmehr ein Anlass zum kritischen Nachdenken über den inhaltlichen Ablauf von betrieblichen Praktika sein: Ebenso wenig, wie allein die Tatsache, *dass* sich ein Jugendlicher in einer Ausbildung befindet, eine Aussage über die Ausbildungsqualität zulässt, lässt die bloße Tatsache des (Nicht)Absolvierens eines Praktikums ein Urteil über dessen Qualität zu. Vielmehr müssen beide Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden: Erst darin besteht der Nutzen von Praktika.

Literatur

ALTHOFF, H. (1993): Statistische Übererfassung neuer Ausbildungsverträge und Ausbildungsabbruch. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22, H. 3, 26-30.

BLIEN, U./REINBERG, A./TESSARING, M. (1990): Die Ermittlung der Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 20, H. 2, 181-204.

BOHLINGER, S. (2003): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Bielefeld.

BUNK, G. P./SCHELTEN, A. (1980): Ausbildungsverzicht – Ausbildungsabbruch – Ausbildungsversagen. Frankfurt a. M..

DOSTAL, W./PARMENTIER, K./SCHOBER, K. (1998): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Nürnberg.

FAULSTICH-WIELAND, H. (1996): Das Betriebspraktikum. In: DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, Wien, 351-375.

FELDHOFF, J. (1985): Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit. Bielefeld.

HENSGE, K. (1987): Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie. Berlin, Bonn.

HUTH, S. (2000): Ausbildungsabbruch in Rheinland-Pfalz. Mainz.

GROTH, G. (1971): Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens. Weinheim.

KAISER, F.-J. (1971): Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. Bad Heilbrunn.

KAU, W./ALEX, L. (1990): Qualifikationsbedarf im Handwerk. Berlin.

MARSTEDT, G./MÜLLER, R. (1998): Ausbildungsbeschwerden. Bremerhaven.

PUHLMANN, A. (1994): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Bielefeld.

QUANTE-BRANDT, E. (2000): Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: Berufsbildung, 64, 32-35.

REISER, R. (1992): Entwicklungsgeschichten von Ausbildungsabbrüchen. Köln.

WEIß, R. (1982): Die vorzeitige Lösung von Berufsbildungsverträgen. Frankfurt a. M.

GOLTZ, MARIANNE (Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg)

Betriebliche Praktika in der Berufsvorbereitung – Empirische Befunde zum Hamburger Modell QuAS

Vorbemerkungen

Betriebliche Praktika bzw. der Einbezug von Betrieben gelten mittlerweile als unabdingbarer Bestandteil von Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und mitunter geradezu als „Königsweg", um Jugendlichen den Weg in Ausbildung und Beruf zu ebnen. In dem in Hamburg entwickelten Förderkonzept QuAS (**Qu**alifizierung und **A**rbeit für **S**chulabgänger) haben betriebliche Praktika mit einem zeitlichen Anteil von 50 Prozent ein besonders hohes Gewicht. Sie werden konzeptionell als Element einer dual organisierten Berufsvorbereitung gefasst, die betriebliche und schulische Lernphasen miteinander kombiniert. Mit dem hohen Praktikumsanteil soll den besonderen Voraussetzungen von benachteiligten Jugendlichen – u.a. negative Schulkarrieren, große Distanz zu schulförmigem Lernen – besser als bislang entsprochen werden. Zugleich wird erwartet, dass ein dualer Ansatz generell zu einer Verbesserung der Übergangschancen beitragen kann, weil Betriebe die konkreten Fähigkeiten von Jugendlichen – jenseits der formalen Schulleistungen – kennenlernen können, und auf der Seite der Jugendlichen der Kontakt mit der Arbeitsrealität motivierende und sozialisierende Wirkung hat.[1]

Mit dem folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines zweijährigen Evaluationsprojektes des IAJ vorgestellt, dessen Aufgabe es war, die Leistungsfähigkeit des Hamburger QuAS-Modells – als duale Maßnahmekonzeption – im Verhältnis zu einer rein schulischen Form der Berufsvorbereitung (Berufsvorbereitungsjahr) vergleichend zu untersuchen (GOLTZ 2003). Bevor auf einzelne Ergebnisse eingegangen wird, sollen vorab einige Rahmeninformationen zur Evaluation angesprochen werden.

Gegenstand der zwischen November 2000 und November 2002 durchgeführten Evaluation waren

- QuAS als Angebot des Hamburger Arbeitsamtes (jetzt Agentur für Arbeit), durchgeführt von beauftragten Bildungsträgern (QuAS-A),
- QuAS als Angebot des öffentlichen beruflichen Schulwesens, angesiedelt bei Hamburger beruflichen Schulen (QuAS-B) bzw. der „Berufsvorbereitungsschule" (BVS),
- das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Vollzeitform als Angebot der beruflichen Schulen,

[1] Das QuAS-Konzept wurde im Rahmen eines dreijährigen Modellprojekts im März 1997 als neue Form der Berufsvorbereitung in Hamburg eingeführt.

- das Berufspraktikantenmodell der Handelskammer, das sich an eine spezielle Zielgruppe wendet und einen duale Variante mit einem besonders hohen Betriebsanteil ist (vier Tage Betrieb, ein Tag Schule).[2]

Im Zentrum der qualitativ angelegten Evaluation stand die Frage nach den maßgeblichen Einfluss- und Bedingungsfaktoren (auf konzeptioneller, personaler und institutioneller Ebene), die einen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis (als primäres Ziel der Maßnahmen) oder in ein Beschäftigungsverhältnis (als zweitbeste Lösung gemäß definiertem Maßnahmeziel) besonders gut oder weniger gut unterstützen. Die Datenbasis bezog sich zum einen auf Berichte und Dokumente zum Verlauf des QuAS-Modellversuchs sowie zu laufenden Reformplanungen zum BVJ und auf quantitative Daten zum Verbleib der Jugendlichen nach Maßnahmeaustritt, die dem IAJ von den beteiligten Behörden zur Verfügung gestellt worden sind. Zentrale empirische Basisdaten waren des Weiteren Informationen aus der Maßnahmepraxis, die nach dem Prinzip der theoretisch angeleiteten Fallauswahl („theoretical sampling“) bei unterschiedlichen Akteuren (Mehrperspektivenansatz) mit Hilfe von Einzel- und Gruppeninterviews oder Gruppendiskussionen erhoben worden sind (Maßnahmeleitung, Lehrkräfte, Berufsberatung, Eingangsberatung des Schulinformationszentrums, sozialpädagogische Begleitung, Betriebe, Jugendliche).

Bezugspunkt der Bewertung der empirischen Befunde zur Maßnahmepraxis waren zum einen die primären Maßnahmeziele (Übergang in Ausbildung oder ersatzweise Beschäftigung) und zum anderen die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen (soziale und qualifikatorische Merkmale) bzw. die Charakteristika der individuellen Ausgangslagen, mit denen die Akteure in der Förderpraxis umzugehen haben. Aus dieser Perspektive war die Qualität bzw. die Leistungsfähigkeit einer Förderkonzeption daran zu messen, wie gut oder weniger gut sie sich - im Lichte der aus den Interviews und Gruppendiskussionen gewonnenen Informationen - als geeignet erwies, die gegebenen Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen in der Förderpraxis so aufzunehmen, dass der anvisierte positive Förderverlauf und die Erreichung der primären Ziele möglichst gut unterstützt werden. Innerhalb dieses allgemeinen Analyse- und Bewertungsrahmens waren - im Sinne einer Breitenanalyse (REISCHMANN 2003) - prinzipiell alle identifizierbaren Merkmale und Effekte der Maßnahmepraxis von Interesse, denen auf der Grundlage der erhobenen Informationen eine besondere Relevanz im Hinblick auf den Maßnahmeerfolg beizumessen war (z.B. auch unerwartete oder unerwünschte Aspekte, wie etwa Abbrüche und die Ursachen hierfür) und die sich aufgrund der Analyse der erhobenen Informationen sowie gestützt durch eine Ergebnis-Rückkoppelung mit einer Auswahl von Lehrkräften als „erfolgsrelevante Bedingungsfaktoren“ herauskristallisierten.[3]

---

[2] Als Zielgruppe werden Jugendliche mit „ausgleichsfähigen“ Defiziten bei den allgemeinen Basiskompetenzen und ohne soziale Beeinträchtigungen definiert (HANDELSKAMMER 1998). Die Untersuchung dieses Ansatzes hatte in der Evaluation jedoch wegen der extrem geringen Teilnehmerzahlen und der Spezifik der Zielgruppenausrichtung nur eine randständige Bedeutung.

[3] Die quantitativen Daten zum Maßnahmeerfolg (Verbleibsdaten im Sinne von eingeleiteten oder geplanten Übergangsperspektiven bei Maßnahmeaustritt) waren für die Bewertung der Leistungsqualität der Maßnahmen eher von untergeordneter Bedeutung. Hintergrund ist, dass es an notwendigen und vergleichbaren Daten mangelte und sich zudem herausstellte, dass es ein erhebliches Gefälle bei den Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen in den QuAS-Maßnahmen und den BVJ-Kursen gab (deutlich niedrigeres Niveau und

Im Folgenden werden zunächst konzeptionelle Merkmale des QuAS-Modells[4] sowie konzeptionelle Modifikationen skizziert, die für eine bessere Anpassung an die qualifikatorischen und sozialen Ausgangslagen der Jugendlichen in der Förderpraxis vollzogen worden sind. Anschließend wird auf Erfahrungen mit Praktikumsbetrieben aus der Perspektive von Lehrkräften und sozialpädagogischer Begleitung sowie aus der Perspektive von Jugendlichen eingegangen und in der Zusammenschau mit weiteren erfolgsrelevanten Bedingungsfaktoren die Relevanz des Praktikums für den Übergang in Ausbildung aufgezeigt.

1 QuAS als betriebsnahe Alternative für Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen

Die Entwicklung von QuAS als betriebsnahen Ansatz der Berufsvorbereitung hat ihren Hintergrund einerseits in den im letzten Jahrzehnt sukzessive gewachsenen Zugangsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt, von denen besonders stark Jugendliche mit geringeren schulischen Vorqualifikationen betroffen sind (Jugendliche ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss). Sehr oft sind bei diesen Jugendlichen auch soziale Beeinträchtigungen vorhanden (z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, eingeschränkte Wohnverhältnisse, Alkoholprobleme im Elternhaus, ungünstiges soziales Umfeld), wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese Lebensumstände wesentlich zu der ungünstigen Schulentwicklung beigetragen haben. Nach Verlassen der allgemein bildenden Schule gehört für Jugendliche dieser Gruppe der Übergang in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme mittlerweile vielfach zur berufsbiographischen Normalität.[5] Zum anderen gab es zunehmend Zweifel an der Wirksamkeit von herkömmlichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Vorliegende Erfahrungen machten zunehmend deutlich, dass „Lehrgänge der Berufsberatung sowie berufsschulische Vollzeitmaßnahmen der Hansestadt [...] in Zeiten eines sehr angespannten Ausbildungsmarktes immer seltener zu dem angestrebten Ziel“ führten (BRÖKER 1999, 195). So zeigten etwa die Daten der Agentur für Arbeit (derzeit Arbeitsamt) zum Übergang in eine betriebliche Ausbildung bei den F1/BBE-Lehrgängen (berufsbildende Grundbildungs- und Eingliederungslehrgänge) zwischen 1990 und 1996 eine rückläufige Entwicklung von 38 auf 25 Prozent (ebd.).

Diese Problemlage bildete in Hamburg den Anlass, nach neuen Ansatzpunkten für eine wirkungsvollere Förderpraxis zu suchen. Dabei sollte den vorhandenen Erfahrungen mit Absentismus, Lernverweigerung und Lernschwächen bei den betreffenden Jugendlichen besser Rechnung getragen und die betriebliche Arbeitsrealität stärker in die Förderpraxis einbezogen werden. Statt der starken Konzentration auf die Bearbeitung von qualifikatorischen und verhaltensbezogenen Defiziten im Rahmen einer rein schulförmigen Lernorganisation, gegen die

---

Kumulation von sozialen Problemen im BVJ). Hinzu kam, dass in den beruflichen Schulen QuAS- und BVJ-Förderphasen vielfach miteinander kombiniert wurden, so dass die Verbleibsdaten auch nicht eindeutig den jeweiligen Maßnahmearten zuzuordnen waren.

4 Die nach Ablauf der Evaluation eingetretenen Veränderungen in der Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit und ihre Folgen für die QuAS-Konzeption können hier nicht berücksichtigt werden.

5 Mit der Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz (BBiG, § 1 und §§ 50-52) und der damit erfolgten Wertung als Teil der Berufsbildung wurde diesem Umstand auch rechtlich entsprochen.

ja gerade diese Jugendlichen häufig vielfältige Verweigerungshaltungen zeigten, sollten praktische Tätigkeiten und realitätsgerechte, betriebliche Anforderungssituationen ein stärkeres Gewicht bekommen und Ausgangspunkt der Förderpraxis werden. Hierfür sprachen nicht zuletzt auch vorliegende Modellversuchsergebnisse, die nachweisen konnten, dass Jugendliche mit schwachen schulischen Leistungen bei praktischen Aufgabenstellungen durchaus gute Fertigkeiten und Fähigkeiten vorweisen können und auch Lern- und Leistungsfähigkeit zeigen (ZIELKE 1995, CHRISTE/JANKOFSKY/LAMBRECHT 1988).

Vor diesem Hintergrund wurde schließlich das QuAS-Modell als neue Form der Berufsvorbereitung eingeführt, das einen hohen betrieblichen Praktikumsanteil und damit eine duale Förderkonzeption vorsieht. Sie beinhaltet einen alternierenden Wechsel zwischen den Lernorten Betrieb und Schule (bzw. Betrieb und Bildungsträger bei QuAS-A), der entsprechend den betrieblichen Gegebenheiten flexibel gestaltet werden kann. Insgesamt soll das zeitliche Volumen des betrieblichen Anteils nicht unter 50 Prozent betragen, so dass – rechnerisch – in etwa eine hälftige Aufteilung von betrieblichen und schulischen Förderphasen gegeben ist.[6] Organisatorisch ist die Einbindung von Betrieben über einen sechsmonatigen „Berufspraktikantenvertrag“ geregelt, der zwischen Betrieb und Jugendlichen abgeschlossen wird. In diesem Vertrag sind die vom Jugendlichen abzuleistende Arbeitszeit, eine dreimonatige Probezeit sowie die vom Betrieb zu übernehmenden Qualifizierungsleistungen (Vermittlung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten in dem festgelegten Berufsfeld) verbindlich geregelt. Nach Ablauf des Vertrages kann ein Folgevertrag abgeschlossen werden. Angestrebt ist, dass das Praktikum – ggf. mit Verlängerung(en) – zu einen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis (ggf. auch in einem anderen Betrieb in diesem Berufsfeld) führt.

Wichtige konzeptionelle Merkmale sind ferner eine maximale Förderdauer von drei Jahren, die damit deutlich über den üblichen Rahmen von einem Jahr hinausgeht, sowie eine ausbildungsähnliche, sozialversicherungspflichtige Vergütung (von derzeit 256,- Euro netto), durch die die Jugendlichen Versicherungsansprüche erwerben.[7] Des Weiteren ist ein flexibler Maßnahmeeintritt und -austritt möglich. Bei Austritt erhalten die Jugendlichen eine Bescheinigung, in der die erworbenen Kompetenzen in dem betreffenden Berufsfeld bestätigt werden. Schließlich besteht bei einer QuAS-Teilnahme (wie beim BVJ auch) die Möglichkeit, an einem Ergänzungsunterricht teilzunehmen, der auf einen Abschluss der Berufsvorbereitungsschule (BVS) vorbereitet, der in seinen Berechtigungen dem Hauptschulabschluss entspricht.

2 Konzeptionelle Modifikationen – betriebliche Praktika müssen auf individuelle Ausgangslagen abgestimmt sein

Sehr bald nach Einführung des Modells stellte sich heraus, dass die Jugendlichen zumeist nicht nur Unterstützung und Begleitung bei der Bewerbung um einen Praktikumsplatz benötigten, sondern dass vielfach auch eine dem QuAS-Praktikum vorgeschaltete Vorbereitungs-

[6] In der Förderpraxis erfolgte zumeist eine Aufteilung im Wochenrhythmus, die sich in drei Tage Betrieb und zwei Tage Schule bzw. Bildungsträger gliederte.

[7] Der Betrag wird den Betrieben erstattet.

phase erforderlich war.[8] Im Falle von QuAS-A wurden die Jugendlichen mehrheitlich zunächst in eine dreimonatige TIP-Phase vermittelt, von der aus dann der Übergang in ein QuAS-Praktikum vorbereitet und eingeleitet wurde. Diese Vorbereitungsphase, die bei Bedarf bei bestimmten Jugendlichen noch zeitlich erweitert werden konnte[9], erwies sich in mehrfacher Hinsicht als wichtige konzeptionelle Ergänzung:

- sie ermöglichte eine präzisere und weitaus zuverlässigere *Klärung der individuellen Voraussetzungen* als es im Rahmen der üblichen Eingangsberatung möglich war sowie die gezielte Auswahl eines *passenden* Praktikumsbetriebs;
- sie ermöglichte die Durchführung von kurzen, *unverbindlichen „Schnupperpraktika*" (z.B. zwei oder drei Wochen, ggf. auch nur ein paar Tage) was die *Akquisition* von QuAS-Praktikumsbetrieben erleichterte und gleichzeitig die *Berufsorientierung* und den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen unterstützte;
- sie ermöglichte mit Hilfe der Schnupperpraktika eine *schrittweise* Hinführung der Jugendlichen an die betriebliche Arbeitsrealität und das *Auffangen von Frustrations- oder Überforderungserfahrungen*, was Abbrüche vermeiden half und einem positiven Förderverlauf zugute kam;
- nicht zuletzt boten die ergänzenden Maßnahmen für all jene Jugendliche die – aus welchen Gründen auch immer – ein QuAS-Praktikum vorzeitig abgebrochen hatten, einen organisatorischen Rahmen, über den sie aufgefangen und in dem Maßnahmen zur Einleitung eines neuen Betriebszugang angebahnt werden konnten.

Mit dieser Modifikation der QuAS-Ursprungskonzeption wurde den gegebenen Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen deutlich besser entsprochen und gleichzeitig die Grundlage für eine stufenförmige Eingliederungsstrategie gelegt, die sich in der Förderpraxis quasi „naturwüchsig" herausgebildet hatte. Diese Stufenstruktur gliedert sich in die genannte Vorbereitungsphase (als erste Förderstufe), die der Heranführung an die betriebliche Arbeitsrealität (Förderung von „Betriebsfähigkeit" und Berufsorientierung), der Abklärung eines geeigneten Berufsfeldes und der Anbahnung des 6-monatigen Praktikums in einem geeigneten Betrieb dient. Die zweite Förderstufe bildet das eigentlich QuAS-Praktikum, das die Funktion einer Ausbildungsvorbereitung und einer „Schleuse" in die anvisierte Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses übernimmt.

Interessanterweise ließ sich auch in der Förderpraxis der beruflichen Schulen (QuAS-B) eine in der Grundstruktur gleichgerichtete konzeptionelle Modifizierung feststellen: Auch hier wurde dem Eintritt in ein QuAS-Praktikum zumeist eine Vorbereitungsphase vorangestellt, die – wie bei QuAS-A – der Hinführung der Jugendlichen auf die besonderen Anforderungen des QuAS-Praktikums, der Herstellung des Zugangs zu einem passenden Praktikumsbetrieb und dem Auffangen bei einem Praktikumsabbruch diente. Zur Realisierung griffen die Lehrkräfte auf die vorhandene BVJ-Infrastruktur der beruflichen Schulen zurück (BVJ-Lerngrup-

[8] Probleme waren vor allem, dass Jugendliche nach Vertragsabschluss die Maßnahme oder einen Teil davon nicht antraten (entweder im Betrieb oder in der Schule bzw. beim Bildungsträger nicht erschienen) oder dass das Praktikum nach kurzer Zeit abgebrochen wurde, weil die Jugendlichen wegblieben oder der Betrieb den Vertrag wegen unzureichender Verlässlichkeit oder aufgetretenen Konflikten kündigte.

[9] TIP steht für „Testen-Informieren-Probieren" und ist ein spezielles Angebot für Jugendliche, die noch der Orientierung bedürfen. Eine eventuelle Verlängerung erfolgt im Rahmen einer BBE-Maßnahme.

pen/-Projekte, BVJ-Schülerstatus). Dabei wurden – teils pragmatisch, teils strategisch-gezielt – BVJ- und QuAS-Förderphasen in unterschiedlichen Varianten miteinander kombiniert, was zum Teil zur Entstehung von sehr ausgefeilten Konzepten mit individuellem Förderprinzip führte.[10] Grundelemente eines solchen Konzepts waren im Fall einer Handelsschule zum Beispiel:

- Sechswöchige Eingangsstufe (im BVJ-Status) zur Vorbereitung auf ein QuAS-Praktikum:
  a) dreiwöchiges Schnupperpraktikum (Berufsorientierung, Anbahnung QuAS-Praktikum),
  b) dreiwöchige Auswertungsphase und Klärung/Einleitung des weiteren Förderverlaufs (Unterstützung bei der Bewerbung um ein QuAS-Praktikum, Abklärung von individuellem Förderbedarf, Abstimmung weiterer Schritte mit den Jugendlichen);
- Eintritt in ein QuAS-Praktikum (im Rhythmus drei Tage Betrieb, zwei Tage Schule): intensive Begleitung des Förderverlaufs und enge Zusammenarbeit mit Betrieben (Lehrkräfte im Team mit sozialpädagogischer Begleitung);
  zusätzlicher (über die formelle Vorbereitungszeit hinausgehender) Stützunterricht zur Vorbereitung auf den „Hauptschulabschluss“ für Jugendliche mit ausgeprägten Defiziten in Verbindung mit der Einleitung eines zweiten Förderjahres.

3 Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen - ausgeprägte Heterogenität und Vielfalt sozialer Probleme

Die Befunde zur Modifikation der Maßnahmekonzeptionen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den qualifikatorischen und sozialen Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen, die nach den Schilderungen der befragten Akteure durch eine ausgeprägte Heterogenität gekennzeichnet sind. Bei den qualifikatorischen Voraussetzungen reichen die Unterschiede von eher durchschnittlichen Fähigkeiten auf dem einen Pol bis zum Fehlen elementarer Kompetenzen auf dem anderen Pol:

„[...] also diese Bandbreite dessen (was die Jugendlichen mitbringen, d.V.) also von Jahrgang zu Jahrgang und innerhalb eines Kurses, ist riesig. Also ich hab jetzt innerhalb meines Kurses, meiner Gruppe, Leute, das sind verkrachte Realschüler und dann sind Leute dabei, da machen wir Alphabetisierung! (jede Silbe betonend). Also das ist dann jemand, dem kann ich gar keinen Text in die Hand drücken, weil der den gar nicht lesen kann“ (Int. 31/4, QuAS-A, BT-2, Lehrkraft).

Dabei können sich qualifikatorische Voraussetzungen (allgemeine Basiskompetenzen, wie Rechnen/Mathematik, Rechtschreibung), intellektuelle Leistungsfähigkeit, verhaltensbezogene Voraussetzungen (soziale und kommunikative Kompetenzen) und soziale Probleme (soziale Herkunft und Einbindung) zu ganz unterschiedlichen individuellen Konstellationen bündeln. Für die Förderpraxis geht dies mit der Schwierigkeit einher, dass es von einem Jahr zum anderen erhebliche Schwankungen bei den Voraussetzungen in den Lerngruppen gibt. Bei der Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements ist deshalb ein hohes Maß an Handlungsflexibilität

[10] QuAS-B und das BVJ bildeten in der Förderpraxis also keine getrennten Systeme, sondern einen gemeinsamen Förderzusammenhang, in dem die BVJ-Infrastruktur im Sinne einer Gelegenheitsstruktur im Interesse eines positiven Förderlaufs der Jugendlichen genutzt worden ist. Eine getrennte Betrachtung der beiden Maßnahmekonzeptionen erwies sich vor diesem Hintergrund als weder möglich noch sinnvoll.

gefordert, die sich jedoch im Rahmen der gegebenen institutionellen Handlungsbedingungen (verbindliche Richtlinien, personelle Ressourcen u.ä.m.) oft nur schwer realisieren lässt.

Ein erhebliches Problem ist nach den Schilderungen der Lehrkräfte ferner, dass sehr viele Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich über eine längere Zeit auf eine Aufgabenstellung konzentrieren zu können. Die geringe Konzentrationsfähigkeit erweise sich dabei oftmals auch für diejenigen als zentrales Lernhindernis, die aufgrund ihres intellektuellen Leistungspotentials eigentlich in der Lage wären, die theoretischen Anforderungen auch anspruchsvollerer Berufe (wie etwa Elektrotechnik) bewältigen zu können. Die geringe Konzentrationsfähigkeit geht dabei zumeist Hand in Hand mit einem gering entwickelten Durchhaltevermögen bzw. geringer Belastbarkeit und einer geringer Frustrationstoleranz, wenn es um die Bewältigung auftretender Probleme und schwieriger werdender Anforderungen geht. Zugenommen hätten ferner gesundheitliche Probleme und hier insbesondere psychische Erkrankungen.

Darüber hinaus scheint die an den allgemein bildenden Schulen angesiedelte Berufsorientierung bei den in den Fördermaßnahmen befindlichen Jugendlichen kaum eine nennenswerte Wirkung erzielt zu haben. So ist eine typische Erfahrung, dass die Jugendlichen zumeist über sehr diffuse Vorstellungen darüber verfügen, in welche Richtung ihre berufliche Entwicklung gehen könnte und vielfach berufliche Zielvorstellungen verfolgen, die in großer Diskrepanz zu ihren persönlichen Voraussetzungen stehen.[11] In der Förderpraxis müssen die meisten Jugendlichen deshalb zunächst im Prozess der Berufsorientierung und Berufsfindung unterstützt werden, bevor eine auf ein konkretes Berufsfeld bezogene Förderung stattfinden kann.[12]

Daneben sind es aber in hohem Maße Probleme im Verhaltensbereich (Sozialverhalten, Umgangsformen, Disziplin) und die Vielfalt sozialer Probleme, die eine besondere Herausforderung für die Förderpraxis bilden. Diese Probleme scheinen einzelne Lehrkräfte (insbesondere der beruflichen Schulen) mitunter an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit zu führen und *auch für die Jugendlichen selbst* ein zentrales Hemmnis bei der Erzielung von Entwicklungsfortschritten zu sein (wenn sie z.B. aus diesen Gründen im Unterricht oder im Betrieb nicht erscheinen). Vor hohe Anforderungen sehen sich hier vor allem die Lehrkräfte des BVJ gestellt, da sich in dieser Maßnahmeform Leistungsbeeinträchtigungen und soziale Probleme besonders stark bündeln.[13] Dabei wird eine sukzessive Verschlechterung der Leistungsvoraussetzungen in der zweiten Hälfte der 90er Jahre konstatiert, die neben dem schulischen Entwicklungsverlauf der Jugendlichen auch auf die Einführung der QuAS-Maßnahmen und den damit einhergehenden Abzug von leistungsstärkeren Jugendlichen aus dem BVJ zurückzuführen ist. Dieser Abzug von leistungsstärkeren Jugendlichen wird von den Lehrkräften des

---

[11] Zu berücksichtigen ist dabei, dass unter den Jugendlichen nicht wenige sein dürften, die sich der Teilnahme am Schulunterricht mehr oder weniger intensiv entzogen haben. Zum Thema Schulverweigerung vgl. auch CHRISTE/FÜLBIER 2001, CHRISTE/HÜSKEN 2001, SCHREIBER-KITTL/SCHRÖPFER 2000.

[12] Diese Anforderung steht in Widerspruch zu der Festlegung auf ein bestimmtes Berufsfeld, wie sie beim Eintritt in eine QuAS-Maßnahme und auch in das BVJ abgefordert wird.

[13] Im Gegensatz zu den QuAS-Maßnahmen, für die eine Mischung typisch ist, befinden sich im BVJ fast ausschließlich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (rd. 90 Prozent) und ebenso ein hoher Anteil von Absolventen aus Förderschulen (fast 30 Prozent), die in den QuAS-Maßnahmen in deutlich geringerem Maße vertreten sind (QuAS-A: rd. 8 Prozent, QuAS-B: rd. 11 Prozent). Zudem werden in das BVJ bevorzugt Jugendliche vermitteln, die bei der Eingangsberatung als nicht „betriebsreif“ eingestuft werden.

BVJ als starker negativer Einschnitt in die generellen Förderbedingungen erfahren, da die *Entmischung* von Leistungsniveaus sich negativ auf Abbrüche und Lernklima niederschlägt und damit eine Verschlechterung der Fördersituation für *alle* Jugendlichen im BVJ impliziert.[14]

Die Befunde zu den Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen machen deutlich, dass eine systematische Vorbereitung und schrittweise Hinführung der Jugendlichen auf ein anspruchsvolles Praktikum – wie es das QuAS-Praktikum repräsentiert – sowie eine intensive Begleitung während des Praktikums (von Jugendlichen *und* Betrieben) bei dieser Jugendlichenklientel unverzichtbar sind. Unverzichtbar ist deshalb auch die Stützung der Förderpraxis durch eine sozialpädagogische Begleitung (die institutionell abgesichert nur bei QuAS-A gegeben war), die im Team mit den Lehrkräften einen engen und verlässlichen Kontakt zu den Betrieben unterhält und die Jugendlichen im Umgang mit ihren diversen sozialen Problemlagen unterstützt.

Die vorgenommenen konzeptionellen Modifikationen sind vor dem Hintergrund der Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen als außerordentlich wichtige Elemente der Förderpraxis und eine positive Weiterentwicklung der Förderkonzeptionen zu werten. Dabei kann gerade die Verknüpfung von kurzen, unverbindlichen Praktika (wie sie auch für das BVJ typisch sind), mit dem anspruchsvolleren, verbindlichen QuAS-Praktikum als eine wichtige konzeptionelle Erweiterung angesehen werden. Denn zum einen wird hiermit eine – den Voraussetzungen angepasste – dosierte und planvolle Heranführung der Jugendlichen an die betriebliche Arbeitsrealität ermöglicht sowie die gezielte Auswahl eines passenden Praktikumsbetriebs unterstützt. Zum anderen wird eine konzeptionelle Brücke zu einem potenziellen Ausbildungsbetrieb hergestellt, die für diese Jugendlichen ohne Frage besonders wichtig ist. Selbstverständlich kann eine – wie auch immer geartete – Maßnahmekonzeption – für sich genommen – immer nur eine notwendige, niemals eine hinreichende Bedingung dafür sein, dass ein Übergang in ein Ausbildungsverhältnis tatsächlich gelingt. Hierfür sind weitere Bedingungsfaktoren relevant, wie insbesondere die gegebene Angebots- und Konkurrenzsituation auf Ausbildungs- und Arbeitsmärkten sowie die wirtschaftliche Situation von Betrieben und deren Einstellungskriterien und Personalbeschaffungsstrategien. Gleichwohl können Förderkonzepte diese Bedingungsfaktoren bzw. die betrieblicherseits gegebenen Voraussetzungen antizipieren und müssen darauf ausgelegt sein, dass sie – im Interesse der anvisierten Integration der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit – mit ihnen möglichst gut „harmonieren“. Förderkonzeptionen müssen insofern nicht nur den Ausgangslagen der Jugendlichen, sondern auch den Ausgangslagen von Betrieben angepasst sein.

[14] In einigen Schulen sieht man die Gefahr, dass die Konzentration von leistungsschwächeren Jugendlichen die produktionsorientierte Ausrichtung von BVJ-Projekten, bei der die Jugendlichen in „Realprojekten“ arbeiten und lernen, bedroht, weil Realprojekte auf ein bestimmtes Maß an Zuverlässigkeit nicht verzichten können. In einer der befragten Schulen war deshalb die Produktionsorientierung zu Gunsten einer BVJ-QuAS-Kombination aufgegeben worden.

4 Erfahrungen mit Praktikumsbetrieben

In Bezug auf das Förderverhalten stellt sich die Situation bei Betrieben nach den Schilderungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sehr unterschiedlich dar. Auf dem einen Pol gibt es jene Betriebe, die kaum ein besonderes Interesse an der Förderung der Jugendlichen erkennen lassen und für die die Jugendlichen primär willkommene Hilfskräfte sind. Auf dem anderen Pol gibt es Betriebe, die sich aus sozialer Verantwortung heraus sehr um eine Förderung bemühen und die Jugendlichen nach dem QuAS-Praktikum wenn irgend möglich in ein Ausbildungsverhältnis übernehmen. Dazwischen liegen Betriebe, bei denen sich Ausbildungsbereitschaft, Ausbildungsmöglichkeit (wirtschaftliche Situation, Ausbildungsberechtigung) und die gegebenen Voraussetzungen der Jugendlichen (mit/ohne Hauptschulabschluss, Förderschüler, verhaltensbezogene Aspekte) zu spezifischen Konstellationen verbinden, bei denen der Förderverlauf im Vorfeld schwer abschätzbar ist.

Im Zeitablauf hat sich bei den Lehrkräften und der sozialpädagogischen Begleitung ein gewisser Erfahrungspool aus der Zusammenarbeit mit Betrieben aufgebaut, aus dem für eine gezieltere Betriebsauswahl geschöpft werden kann. Manche Betriebe werden zum Beispiel nicht mehr angesprochen, andere sind ausschließlich für Schnupperpraktika relevant (weil sie keine Ausbildungsberechtigung haben) und wieder andere sind für jene Jugendlichen von besonderem Interesse, für die in erster Linie der Übergang in ein ungelerntes Beschäftigungsverhältnis eine realistische Zielperspektive und möglich Grundlage für nachfolgende Entwicklungsschritte ist (zum Beispiel aufgrund von Alkoholproblemen und/oder einer massiven Ablehnung von schulischen Lernsituationen).

Die Fachkräfte der sozialpädagogischen Begleitung übernehmen in der dualen Konstruktion eine wichtige *Mittlerposition*. Aufgrund ihrer speziellen Rolle im Förderprozess verfügen sie über einen anderen, in den persönlichen Bereich erweiterten Zugang zu den Jugendlichen, der den Lehrkräften in dieser Form aufgrund ihrer anderen Funktion – aber auch aus Zeitmangel – in der Regel nicht möglich ist. Zur Seite der Betriebe sind sie eine wichtige Instanz, über die die Erfahrungen der Jugendlichen mit der betrieblichen Arbeit und den sonstigen betrieblichen Gegebenheiten aufgegriffen und bearbeitet werden. Ferner ist die sozialpädagogische Begleitung auch unter Ressourcengesichtspunkten bedeutsam, weil der sehr wichtige enge Kontakt zu Betrieben und die Abstimmungserfordernisse zwischen Schule/Träger und Betrieb sehr aufwändig sind (Klärung von Ursachen bei Fehlzeiten in Schule/Bildungsträger oder Betrieb, Klärung der Hintergründe bei Konflikten im Betrieb und Suche nach Lösungen u.a.m).

Die hohe Bedeutung einer engen Abstimmung und vertrauensvollen Zusammenarbeit bestätigten insbesondere auch die Interviews, die mit einer kleinen Auswahl von Betrieben geführt worden sind. So fiel auf, dass jene Betriebe, die eine positive Einstellung gegenüber QuAS zeigten und bereits mehrfach Jugendliche als Praktikanten aufgenommen hatten, explizit die gute Zusammenarbeit und Unterstützung durch die sozialpädagogische Begleitung herausstellten und Bereitschaft zeigten, auch weiterhin QuAS-Jugendliche aufzunehmen (HiFi-Kfz-

Ausstatter, Frisörbetrieb, Altenheim 1).[15] Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in zwei Fällen, bei denen keine Ausbildungsberechtigung vorhanden war, die gut funktionierende Zusammenarbeit dazu beitrug, dass die Praktikumsbetriebe sich als Vermittler betätigten und sich in ihrem Umfeld um einen Ausbildungsplatz für „ihren" Praktikanten bemühten. In anderen Fällen (Altenheim 2, Lebensmittelsupermarkt) stand deutlich stärker das Interesse im Vordergrund, dass die Praktikanten zuverlässig funktionieren, wobei zugleich kein nennenswerter Kontakt zum schulischen Partner erkennbar war.

Auch die Schilderungen der Jugendlichen über ihre Praktikumserfahrungen unterstreichen das hohe Gewicht einer Einbettung von Praktika in eine flankierende Stützung und Begleitung. Die befragten Jugendlichen bestätigten zunächst noch einmal die großen Unterschiede im Förderverhalten der Betriebe, wie sie oben angesprochen worden sind. Manche Jugendliche beklagten, dass sie überwiegend zum Putzen und Aufräumen eingesetzt würden und im Betrieb kaum Lernmöglichkeiten erhielten (Tankstelle, Einzelhandelsbetrieb), worüber sie sich deutlich frustriert oder verärgert zeigten und sich als „billige Arbeitskraft" ausgenutzt fühlten. Andere waren außerordentlich zufrieden, weil sie „ganz normal" zusammen mit den Gesellen zu den Arbeitseinsätzen fahren, dort – entsprechend ihren Möglichkeiten – „richtig" mitarbeiten durften und dabei auch Unterweisungen erhielten (Handwerksbetrieb). Ein anderer Schüler wiederum, der ebenfalls sehr weitgehend in die Arbeit einbezogen worden war, zeigte sich damit jedoch deutlich überfordert und fühlte sich durch die Übertragung von anspruchsvollen Arbeiten gerade nicht adäquat behandelt, weshalb es schließlich zu einem Abbruch des Praktikums kam.

5 Der Hauptschulabschluss – hohe Barriere und primäres Ziel

In der Gesamtschau lassen die Schilderungen der Jugendlichen erkennen, dass eine wichtige Anforderung der Begleitung im Praktikum darin besteht, enttäuschte Erwartungen (in Bezug auf Ausbildungsberuf, betrieblichen Arbeitsalltag und/oder Verhaltensweisen von bestimmten Personen im Betrieb) aufzufangen, zumal auch bei den positiven Praktikumserfahrungen – wie die Schilderungen der Jugendlichen ebenfalls zeigten – sich am Ende herausstellen kann, dass keine Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis erfolgt. Ein Grund hierfür kann sein, dass der Betrieb die Einstellung von Auszubildenden von einem Einstellungstest abhängig macht, wie es für größere Unternehmen typisch ist. Häufiger jedoch scheint es vorzukommen, dass der Betrieb die Voraussetzungen im Bereich der *allgemeinen Basiskompetenzen* nicht für ausreichend hält, um den Anforderungen der Ausbildung genügen zu können. Für die Betriebe macht sich dies vor allem am Vorhandensein des Hauptschulabschlusses fest, so dass von dieser Problematik (kein Übergang trotz eines guten Praktikumsverlaufs) vor allem Jugendliche betroffen sind, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Eine typische Erfahrung in der Förderpraxis – sowohl im Falle von QuAS-A wie auch QuAS-B – ist

[15] Im Falle des Altenheims wurde allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Betreuung von QuAS-Jugendlichen sehr aufwändig und anstrengend sei. In besonderer Schärfe zeige sich dies, wenn die Jugendlichen in Ausbildung übernommen worden sind. Hier stoße man wegen der theoretischen Ausbildungsanforderungen an deutliche Grenzen.

jedenfalls, dass diese Jugendlichen am Ende eher selten den Sprung in ein Ausbildungsverhältnis schaffen:

„Es heißt zwar, kein Berufsfeld sieht zwingend einen Hauptschulabschluss vor. Die Praxis sieht aber anders aus, und das wissen die Jugendlichen. Die können sich wunderbar bewerben mit ihren Praxiserfahrungen, aber sie kriegen trotzdem keinen Ausbildungsplatz – man braucht dieses Ding, um überhaupt irgendwie weiter zu kommen. [...] In den zweieinhalb Jahren, in denen ich das mache, hat ein einziger Schüler – und zwar weil vor der Prüfung noch ein Vertrag unterschrieben wurde – ohne Hauptschulabschluss eine Ausbildung bekommen. [...] Die Betriebe sagen: Klasse, wir wollen dich, du arbeitest gut, das höre ich ganz oft [Bestätigung aus der Runde] aber mach erst mal deinen Hauptschulabschluss“ (Int.17/15f, QuAS-B, Gruppendiskussion, Sozialpädagogin).

Auch wenn der Hauptschulabschluss keine formelle Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung ist, ist er in der Praxis gleichwohl zumeist ein Mindestkriterium, das Betriebe bei der Auswahl von Auszubildenden heranziehen.[16] Wie die Befunde des Weiteren zeigen, haben die Betriebe dabei primär die theoretischen Anforderungen in der Berufsschule im Blick, an denen die qualifikatorischen Voraussetzungen der Jugendlichen gemessen und dann zumeist als nicht ausreichend bewertet werden, um den Anschluss an die berufsschulischen Anforderungen schaffen zu können:

„[...] also es gibt schon den Fall, dass ein Betrieb einen Jugendlichen ein dreiviertel Jahr kennengelernt hat, des läuft prima, der lernt dort prima, das ist also ganz toll, und dass der Betrieb dann sagt, o.K., du hast zwar keinen Hauptschulabschluss, aber du kannst bei mir eine Ausbildung machen, und du kriegst dann auch abH, diese ausbildungsbegleitenden Hilfen, die muss der Betrieb ja nicht einmal bezahlen. Ich stell dich für die Zeit frei, die können dir helfen, den Unterricht in der Berufsschule aufzuarbeiten. Und ich glaube, dann kriegen wir das schon hin. So hab ich das zum Beispiel mal mit nem Meister erlebt. In dem Fall war es dann auch so, das haben die dann hingekriegt. Aber oft ist es eben wirklich so, dass Betriebe sagen, Mensch das läuft alles ganz toll, aber – versuch doch erst einmal, deinen Hauptschulabschluss zu machen. Weil, da wirst du noch ganz viel lernen in der Schule, und zwar wirst du das Wissen hinterher brauchen, um in der Berufsschule überhaupt zu bestehen, denn die holen dich da nur *ab*. Die kommen zu einem Punkt und holen dich da ab. Und wenn du da von deinem Wissen her nicht stehst, tut’s denen leid, aber die können’s auch nicht ändern, die gehen dann los ohne dich“ (Int. 31/17, QuAS-A, Lehrkraft).

Auch wenn aufgrund fehlender Daten hierzu keine prozentualen Anteile angegeben werden können, deuten die Interviewergebnisse doch übereinstimmend darauf hin, dass vor allem solchen Jugendlichen der Übergang in eine duale Ausbildung gelingt, die über einen Hauptschulabschluss verfügen. Hierzu gehören auch Absolventen der Berufsfachschule (BFS), die nach einem erfolglosen Probevierteljahr in der BFS in die QuAS-Maßnahmen kommen und nach den Schilderungen der Befragten häufig nach nur kurzem „Aufenthalt“ einen Ausbildungsbetrieb finden.[17]

---

[16] Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule vom 4.12.97) schließt das Abschlusszeugnis der Berufsschule die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses ein.

[17] Die Verbleibsdaten deuten darauf hin, dass nicht wenige der Jugendlichen in eine außerbetriebliche Ausbildung, in eine weiterführende Schule (BVJ-Absolventen v.a. in die teilqualifizierende BFS) oder in eine Verlängerung bzw. eine andere BV-Maßnahme (v.a. BVJ-Absolventen) übergehen. Bei einem bedeutsamen Anteil ist der Verbleib nach Maßnahmeaustritt nicht näher ausdifferenziert bzw. unbekannt.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Zugang zur Ausbildung durch ein Praktikum zwar erleichtert werden kann, grundsätzlich aber von mehreren Bedingungsfaktoren abhängig ist, von denen offenbar der Hauptschulabschluss oder ein nachweisbares Mindestniveau im Bereich der allgemeinen Basiskompetenzen ein sehr zentraler Faktor ist. Wie sich im Weiteren zeigt, orientiert sich das Einstellungsverhalten von Betrieben nicht nur an den Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen, sondern gleichzeitig an den Ausbildungsanforderungen, und hier wiederum vor allem an den Anforderungen im berufsschulischen Teil, die insofern - im Zusammenspiel mit den Leistungsvoraussetzungen der Jugendlichen - ein weiteres, wichtiges Bedingungsmoment für den Übergang in Ausbildung sind. Die kritische Größe „berufsschulische Anforderungen“ wiederum verweist auf den Sachverhalt, dass ein erfolgreicher Abschluss eines Ausbildungsvertrags noch wenig darüber aussagt, ob es zu einer wirklichen Integration in Ausbildung kommt. Diese hängt wesentlich davon ab, inwieweit die Jugendlichen auch und gerade die berufsschulischen Ausbildungsanforderungen bewältigen werden, was angesichts erhöhter Leistungs- und Prüfungsanforderungen in den meisten Ausbildungsberufen und im Lichte der Voraussetzungen der betreffenden Jugendlichenklientel mit ihrer oftmals ausgeprägten Distanz zu schulischen Lernsituationen mit einigen Fragezeichen zu versehen ist.

Vor diesem Hintergrund ist es nur plausibel, dass sich in den Befunden ebenfalls zeigte, dass die Lehrkräfte (beider QuAS-Maßnahmen) eine wichtige Aufgabe ihrer Förderbemühungen auch darin sehen, die Jugendlichen wieder „an die Schule heranzuführen“, damit sie – wenn sie denn das Ziel „Übergang in Ausbildung“ erreichen sollten, für die Ausbildungsanforderungen im berufsschulischen Teil besser gewappnet sind.

Ebenso plausibel ist vor dem Hintergrund des skizzierten Übernahme- und Einstellungsverhaltens von Betrieben der weitere Befund, dass Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in hohem Maße an der nachträglichen Erlangung eines Hauptschulabschlusses interessiert sind. Wie sich zeigte, ist die Möglichkeit, im Rahmen von QuAS – oder im BVJ – einen „Hauptschulabschluss“ erlangen zu können, für diese Jugendlichengruppe in der Regel der primäre Anlass für ihre Teilnahme an der betreffenden Maßnahme und für sie das primär verfolgte Ziel. Dabei lassen die befragten Jugendlichen sehr deutlich erkennen, dass es ihnen maßgeblich darum geht, hiermit entweder überhaupt erst einmal eine grundlegende Mindestvoraussetzung für den Zugang zu einen Ausbildungsplatz zu realisieren (ihnen ist also diese Bedeutung des Hauptschulabschlusses sehr bewusst). Oder es geht ihnen darum, mit Hilfe des Hauptschulabschlusses ihre Chancen zu verbessern, einen Ausbildungsplatz in dem von ihnen angestrebten Berufsfeld zu finden (wobei oftmals der Realschulabschluss als nächstes „Etappenziel“ im Blick ist) oder dem Zwang einer Ausbildungsaufnahme in einem stark abgelehnten Berufsfeld zu entgehen. Insofern ist genau genommen der Hauptschulabschluss nur vordergründig das primäre Ziel der Jugendlichen, sondern das Mittel, das sie ihrem eigentlichen Ziel – ein Ausbildungsplatz im angestrebten oder doch halbwegs akzeptierten Berufsfeld – näher bringen soll.[18]

[18] Diese Befunde betreffen beide QuAS-Maßnahmen und in besonderer Weise das BVJ, in dem sich nahezu ausschließlich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss befinden.

Das Problem für diese Jugendlichen ist allerdings, dass weder die duale Maßnahmekonzeption von QuAS noch die projekt- und produktionsorientierte Konzeption des BVJ darauf ausgerichtet sind, das Nachholen des „Hauptschulabschlusses“ (bzw. des Abschlusses, der in seinen Berechtigungen dem Hauptschulabschluss gleichgestellt ist) in besonderer Weise zu unterstützen. Der „Hauptschulabschluss“ ist in den Maßnahmekonzeptionen primär als attraktive Zugabe gedacht und eigentlich nur für die leistungsstärkeren und besonders disziplinierten Jugendlichen erreichbar. Entsprechend gelingt es auch nur einem eher geringen Teil der Jugendlichen, ihr Ziel zu erreichen.[19]

6 Resümee

Unsere Evaluationsergebnisse weisen prägnant darauf hin, dass es sich bei benachteiligten Jugendlichen um eine sehr heterogene Gruppierung handelt, die in der Förderpraxis ein hohes Maß an Handlungsflexibilität, besondere Kompetenzen und institutionelle Handlungsbedingungen erfordert, die es den Akteuren der Förderpraxis ermöglicht, flexibel auf individuelle Problemlagen eingehen und auftretende Konflikte im Praktikum schnell und verlässlich aufgreifen zu können.

Dabei wurde ebenfalls deutlich, das bei dieser Jugendlichenklientel nicht nur von der Seite schulischer Lernsituationen Probleme ausgehen können, sondern auch Überforderungen von der Seite betrieblicher Praktika einzukalkulieren sind. Zumeist ist eine schrittweise und intensiv begleitete Heranführung an die betriebliche Arbeitsrealität erforderlich, bei der mit Hilfe einer sozialpädagogischen Stützung ein enger Kontakt sowohl zur Seite der Jugendlichen als auch zur Seite der Betriebe hin zu gewährleistet ist. Ist dies der Fall, kann es gelingen, im Rahmen einer engen und verlässlichen Zusammenarbeit mit den Betrieben Kontinuität und Vertrauen aufzubauen, auf deren Grundlage sich stabile Kooperationen herausbilden können.

Wie die Ergebnisse im Weiteren zeigen, sind jedoch Praktika immer nur *ein* Element innerhalb einer Reihe weiterer Bedingungsfaktoren, die auf den Förderprozess und den Fördererfolg Einfluss nehmen, und die – wie der Hauptschulabschluss und die berufschulischen Ausbildungsanforderungen – eine sehr starke Wirkungsmacht entfalten können. Hier kann es als ein besonderes Dilemma der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss angesehen werden, dass sie in hohem Maße an dem Nachholen eines Abschlusses interessiert sind, der zwar auf dem Ausbildungsmarkt eine Mindestanforderung darstellt, gleichzeitig aber immer weniger eine hinreichende Voraussetzung für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz ist.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung, die die berufsschulischen Ausbildungsanforderungen für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz – und vermutlich auch für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf – haben, und angesichts des sich als „hartes“ Zugangskriterium erweisenden Hauptschulabschlusses wäre im Interesse der Jugendlichen ohne Hauptschulab-

[19] Zu den erfolgreichen Abschlüssen lagen keine verwertbaren Daten vor. Die Angaben hierzu schwanken zwischen zehn und zwanzig Prozent. Speziell in Bezug auf QuAS ist anzumerken, dass die Förderdauer von max. 3 Jahren kaum, ein zweites Förderjahr schon eher ausgeschöpft wird. Dabei gelingt es verschiedentlich auch, die Prüfung zum „Hauptschulabschluss“ erfolgreich abzulegen.

schluss dringend nach Möglichkeiten zu suchen, wie diesen Jugendlichen dennoch Wege zu einer dualen Ausbildung eröffnet werden können. Möglicherweise könnte eine Perspektive darin liegen, die Berufsvorbereitung (in welcher Maßnahmeform auch immer) strategisch und konzeptionell in die Ausbildungsaufnahme und Ausbildungsbegleitung hinein zu „verlängern“. Im Falle der QuAS-Maßnahmen würde das bedeuten, eine weitere konzeptionelle Modifizierung zu erwägen, die nach einem Übergang in Ausbildung eine Fortsetzung der Begleitung und Stützung der Jugendlichen sicherstellt und die – entsprechend den Erfahrungen aus der Berufsvorbereitung – dabei auch eine ausbildungsbegleitende Unterstützung der beteiligten Ausbildungsbetriebe vorsieht. Möglicherweise könnte eine solche, den Praktikumsbetrieben der Berufsvorbereitung avisierbare Fortführung einer begleitenden Unterstützung (von Beginn der Ausbildung an) dazu beitragen, dass der Hauptschulabschluss als Zugangskriterium an Gewicht verliert.

Insgesamt muss man sich in der Benachteiligtenförderung aber wohl darauf einstellen, dass die Förderung der Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen noch intensive Entwicklungsarbeit erfordert, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen muss. Hierzu gehört das beharrliche Arbeiten an geeigneten Strategien für eine stärkere Ausbildungsbeteiligung von Betrieben ebenso wie das Vorantreiben von Reformen im allgemein bildenden Schulsystem, die ein nachträgliches – letztlich immer unzulänglich bleibendes – „Reparieren“ fehlgelaufener Entwicklungen möglichst weitgehend überflüssig machen. Dazu gehört auch eine forcierte Reform des Berufsausbildungssystems, das nicht nur die gewachsenen Flexibilitätsanforderungen in der betrieblichen Arbeitswelt, sondern auch die differenzierten Ausgangslagen von Jugendlichen im Blick hat und flexible Möglichkeiten zum Erwerb notwendiger berufsfachlicher Kompetenzen eröffnet, wie sie etwa in den Überlegungen zu einer Modularisierung von Ausbildungsberufen oder auch Ansätzen einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung angelegt sind (s. etwa BMBF 1999, FLITNER u.a. 1999, KLOAS 1997). Und dazu gehört schließlich auch eine Reformpolitik, die sich nicht auf die Kreierung und Erprobung neuer Förderansätze (bei der eine „Innovation“ die nächste ablöst) beschränkt, sondern es auch als eine wichtige Aufgabe ansieht, neue Förderkonzepte in ihrer weiteren Entwicklung zu beobachten und in enger Zusammenarbeit mit den Akteuren der Förderpraxis weiterzuentwickeln. Dies würde bedeuten, bewusst mehr Kontinuität in die Förderpraxis zu tragen und die Erfahrungen der unmittelbar in der Förderpraxis tätigen Akteure als Expertenwissen systematisch für die konzeptionelle Optimierung von Fördermaßnahmen zu nutzen.

Literatur:

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (1999): Berufliche Qualifizierung Benachteiligter Jugendlicher. Bonn.

BRÖKER, H.-O. (1999): Das Modell „Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger“ (QuAS) in Hamburg. In: STARK, W./FITZNER, T./SCHUBERT, C. (Hrsg.): Jugendberufshilfe im Dilemma. Fachtagung an der Evangelischen Akademie Bad Boll, Mai 1998. Düsseldorf, Leipzig.

CHRISTE, G./FÜLBIER, P. (2001): SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch „Jugendsozialarbeit“. Münster.

CHRISTE, G./HÜSKEN, T. (2001): Kommunales Kooperationsprojekt für schulmüde Jugendliche. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg.

CHRISTE, G./JANKOFSKY, B./LAMBRECHT, W. (1988): Grundsätze für Arbeiten-und Lernen-Maßnahmen. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg.

CHRISTE, G./ENGGRUBER, R./FÜLBIER, P./MERGNER, U. (2002): Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg.

HANDELSKAMMER HAMBURG (1998): Das Berufspraktikantenmodell. Betriebsnahe Berufsvorbereitung statt Sozialhilfe. Projektbeschreibung. Hamburg.

FLITNER, A./PETRY, C./RICHTER, I. (1999): Wege aus der Ausbildungskrise. Memorandum des Forums „Jugend-Bildung-Arbeit“ mit Untersuchungsergebnissen des Insituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Opladen.

GOLTZ, M. (2003): Vergleichende Evaluation des Hamburger Modells „Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger“ (QuAS) und des Berufsvorbereitungsjahrs in Vollzeitform (BVJ). Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg.

KLOAS, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 208. BIBB (Hrsg.), Berlin.

REISCHMANN, J. (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge sichtbar machen. Neuwied.

SCHREIBER-KITTL, M./SCHRÖPFER, H. (2000): Bibliographie Schulverweigerung. Werkstattbericht. Neuwied.

ZIELKE, D. (1995): Möglichkeiten und Grenzen der Qualifizierung lernschwächerer Jugendlicher. Vortragsmanuskript, Fachtagung „Ausbildung für alle“ in Hamburg am 1.11.95.

RUDOLF SCHRÖDER (Universität Paderborn)

Berufliche Erstausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen via E-Learning und Telearbeit im Virtuellen Berufsbildungswerk

1 Hintergrund des Virtuellen Berufsbildungswerks

Das Modellprojekt „Aufbau eines virtuellen Berufsbildungswerkes zur Erstausbildung von schwerstkörperbehinderten Menschen“, im weiteren Verlauf kurz als Virtuelles Berufsbildungswerk (VBBW) bezeichnet, wurde in der Zeit vom 01.09.2000 bis 31.08.2003 in Kooperation zwischen den Berufsbildungswerken in Neckargemünd und Hannover (in Zusammenarbeit mit der Berufsbildenden Schule 14) durchgeführt. Um die Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen, der Ausgestaltung der Ausbildung und der Evaluationsergebnisse zwischen den Berufsbildungswerken darstellen zu können und zugleich die Anonymität zu wahren, wird im weiteren Verlauf der Arbeit von den Berufsbildungswerken BBW I und BBW II gesprochen.

In den drei Jahren wurden insgesamt 19 schwerstkörperbehinderte Menschen – inklusive IHK-Abschlussprüfung – nahezu vollständig virtuell via E-Learning und Telearbeit entsprechend § 25 BBiG zu Bürokaufleuten ausgebildet. Das ehemalige Bundesministerium für Arbeit finanzierte einen Teil der Anlaufinvestitionen und die wissenschaftliche Begleitung (Förderkennzeichen: Vb 2 - 58 663 - 6/52). Ansonsten finanzierten die beiden Berufsbildungswerke die berufliche Erstausbildung der Teilnehmenden über die Kostenerstattungen der Bundesanstalt für Arbeit. Bereits nach dem ersten Ausbildungsjahr wurde das VBBW in den Regelbetrieb überführt, d.h. in den Jahren 2001 bis 2003 haben weitere Auszubildende die virtuelle Ausbildung aufgenommen.

Hintergrund des VBBW ist die Problematik, dass die berufliche Erstausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen oftmals selbst in den Berufsbildungswerken nicht geleistet werden kann. Schwerstkörperbehinderten Menschen bleibt der Zugang zu einer beruflichen Erstausbildung und somit zu einer späteren Berufsausübung oftmals verwehrt, weil

- sie aufgrund medizinischer Behandlungen während der Kernarbeitszeiten (Montags-Freitags, 08.00-16.00 Uhr) zeitweilig verhindert sind,
- ihre physische Belastbarkeit eingeschränkt ist,
- sie behinderungsbedingt das häusliche Umfeld kaum verlassen können und eine spezielle medizinische Betreuung benötigen, die auch in einem Berufsbildungswerk nicht geleistet werden kann.

Vor diesem Hintergrund wurde im VBBW das pädagogische Innovationspotenzial der Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) in zweifacher Hinsicht zum Wohle behinderter Menschen genutzt:

Die Ausbildung wurde nahezu vollständig virtuell via E-Learning und Telearbeit abgewickelt, so dass die Auszubildenden vom heimischen Arbeitsplatz aus an der Ausbildung teilnehmen konnten. Somit konnten die Lern- und Arbeitszeiten flexibel gestaltet und Pflegemaßnahmen individuell im häuslichen Umfeld organisiert werden.

Weitergehend wurden die Auszubildenden auf eine spätere Berufsausübung via Telearbeit vorbereitet, um die berufliche Mobilität bei gleichzeitiger Beibehaltung des Wohnortes zu gewährleisten (vgl. GOLL/LILIENTHAL/ZAPP 2000, 13 ff.).

2 Forschungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung

2.1 Wissenschaftstheoretische Fundierung

Die vom Autor wahrgenommene wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts (so die Bezeichnung seitens des ehemaligen BMA als finanzierende Einrichtung) stand in der Tradition einer Modellversuchsforschung, verstanden als eine theoriegeleitete Reflexion von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderungen in den sozialen Praxisfeldern zu gewinnen (vgl. EULER/SLOANE 1998, 315). Angesichts der Rahmenbedingungen und Zielsetzungen wurde von der Annahme ausgegangen, dass Erkenntnisse der Grundlagenforschung aus den pädagogischen Bezugsdisziplinen nur dann eine Basis für die hier zu leistende Arbeit darstellen können, wenn die Fragen und Probleme aus der Praxis bei der Modellierung des Forschungsdesigns berücksichtigt werden (vgl. KREMER/MELKE/ SLOANE 2001, 96). Somit wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung, Implementation und Evaluation eines virtuellen Ausbildungskonzepts zur Qualifizierung schwerstkörperbehinderter Menschen in enger Zusammenarbeit mit der Praxis gewonnen.

Die wissenschaftliche Begleitung hatte zum Ziel, aktiv zum Gelingen des Modellprojekts beizutragen und wurde in der Tradition der Aktions- bzw. Handlungsforschung, die insbesondere durch zwei Merkmale beschrieben werden kann (vgl. KÖNIG/ZEDLER 2002, 132 f.), ausgeübt:

- Handlungsforschung ist weniger auf verallgemeinerbare Erkenntnisse, als vielmehr auf die Entwicklung konzeptioneller Vorstellungen und die Lösung praktischer Probleme aus dem pädagogischen Alltag ausgerichtet.
- Das traditionelle Subjekt-Objekt-Verhältnis zwischen Forscher und Forschungsobjekt wird weitgehend in ein Subjekt-Subjekt-Verhältnis umgewandelt: Dieser Perspektivenwechsel war für die Arbeit im Modellprojekt von Bedeutung, um mit den Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden der Berufsbildungswerke in direkten Kontakt treten zu können.

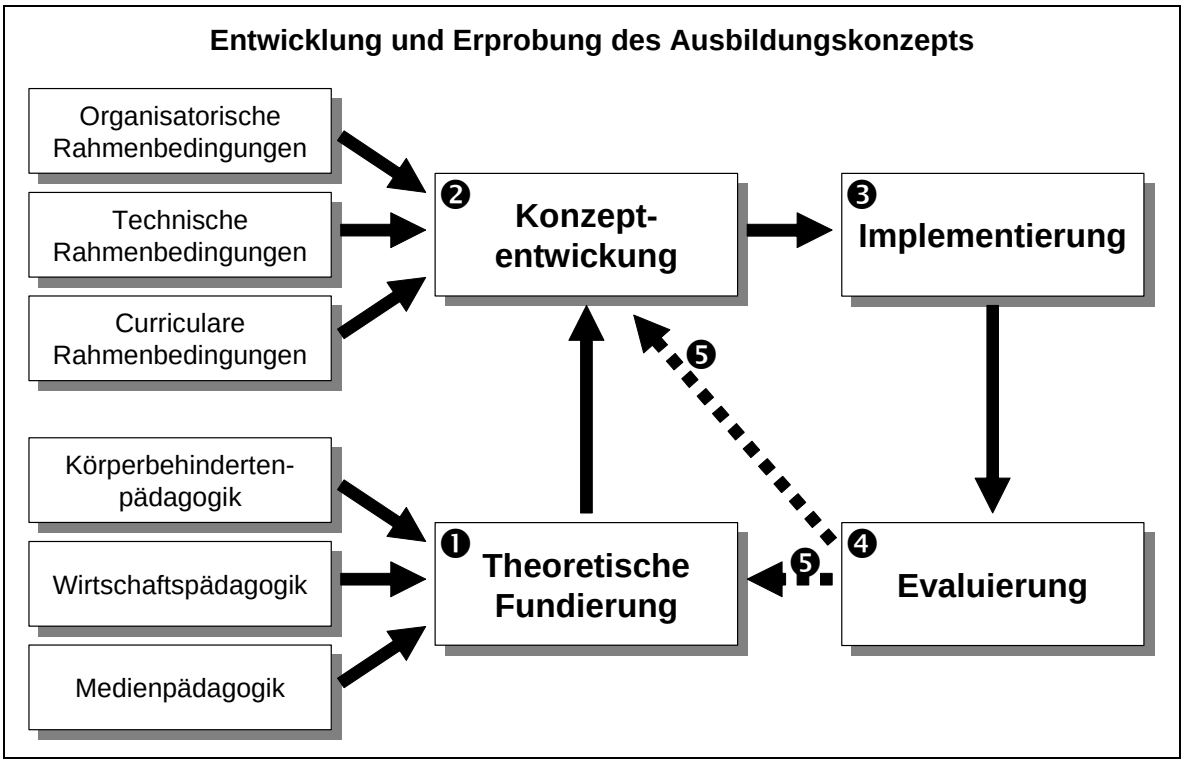


Abb. 1: Vorgehensweise der Arbeit

Die mit der wissenschaftlichen Begleitung verbundenen Arbeitsschwerpunkte beinhalteten insbesondere die theoretische Fundierung und Entwicklung der Grundlagen des virtuellen Ausbildungskonzepts, die Beratung der Berufsbildungswerke hinsichtlich der Implementation des Ausbildungskonzepts sowie die Evaluation der virtuellen Ausbildung in Verbindung mit der Entwicklung von Vorschlägen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Ausbildungskonzepts. Die Arbeitsschwerpunkte werden in Abb. 1 dargestellt und nachfolgend vertieft.

2.2 Theoretische Fundierung, Entwicklung und Implementation des Ausbildungskonzepts

Berufsbildungswerke stellen Lernorte eigener didaktisch-methodischer Prägung dar, wobei die Ausgestaltung der Lehr- und Lernprozesse einerseits von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sowie andererseits von der Sonderpädagogik bestimmt wird. Angesichts der Bedeutung der NIKT für die berufliche Bildung im Allgemeinen und für das VBBW im Speziellen galt es für den theoretischen Bezugsrahmen überdies, die Medienpädagogik zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund war zunächst zu erörtern, welchen Beitrag die genannten Disziplinen zur theoretischen Fundierung des Ausbildungskonzepts leisten können.

Aus sonderpädagogischer Perspektive stellt die Entwicklung des virtuellen Ausbildungskonzepts nicht nur eine Notwendigkeit vor dem Hintergrund geänderter politischer Rahmenbedingungen dar, sondern ist zugleich als moralische Verpflichtung zu begreifen, durch technische Innovationen das Bildungsrecht behinderter Menschen einzulösen (vgl. ANTOR/BLEI-

DICK 2000, 95 ff.). Wenngleich den sonderpädagogischen Aspekten eine wesentliche Bedeutung zukommt, ist zu konstatieren, dass im Mittelpunkt der Arbeit der Berufsbildungswerke berufspädagogische Aufgaben stehen (vgl. STADLER 1998, 183). Im Gegensatz zu beispielsweise sinnesbehinderten Menschen bedurfte die hier angesprochene Zielgruppe keiner speziellen sonderpädagogischen Didaktik und Methodik, um den Zugang zu den Lerninhalten herzustellen. Folglich stellte die Didaktik und Methodik des Wirtschaftslehreunterrichts die zentrale Grundlage für die Ausgestaltung des Ausbildungskonzepts auf der Basis von E-Learning und Telearbeit dar, d.h. es dominierte die wirtschaftspädagogische Perspektive. Gleichwohl war auch den sonderpädagogischen Anforderungen, beispielsweise hinsichtlich der Umsetzung individueller Fördermaßnahmen, Rechnung zu tragen.

Im Hinblick auf das Ausbildungskonzept war weiterhin die Frage zu konkretisieren, welche Impulse von Multimedia und Telekommunikation zur Lösung wirtschaftspädagogischer Probleme ausgehen können (vgl. EULER 1998). Aus einer prozessorientierten Sicht ergeben sich wesentliche strukturelle Elemente eines virtuellen und behindertengerechten Ausbildungskonzepts aus den Potenzialen der NIKT, auf deren Basis eine internetbasierte Kommunikation und Kooperation realisiert werden kann. Aus einer ergebnisorientierten Perspektive hat sich mit Telearbeit eine neue Arbeitsform entwickelt, die schwerstkörperbehinderten Menschen eine Berufsausübung als Bürokaufmann/-frau nach dem Ausbildungsabschluss ermöglicht.

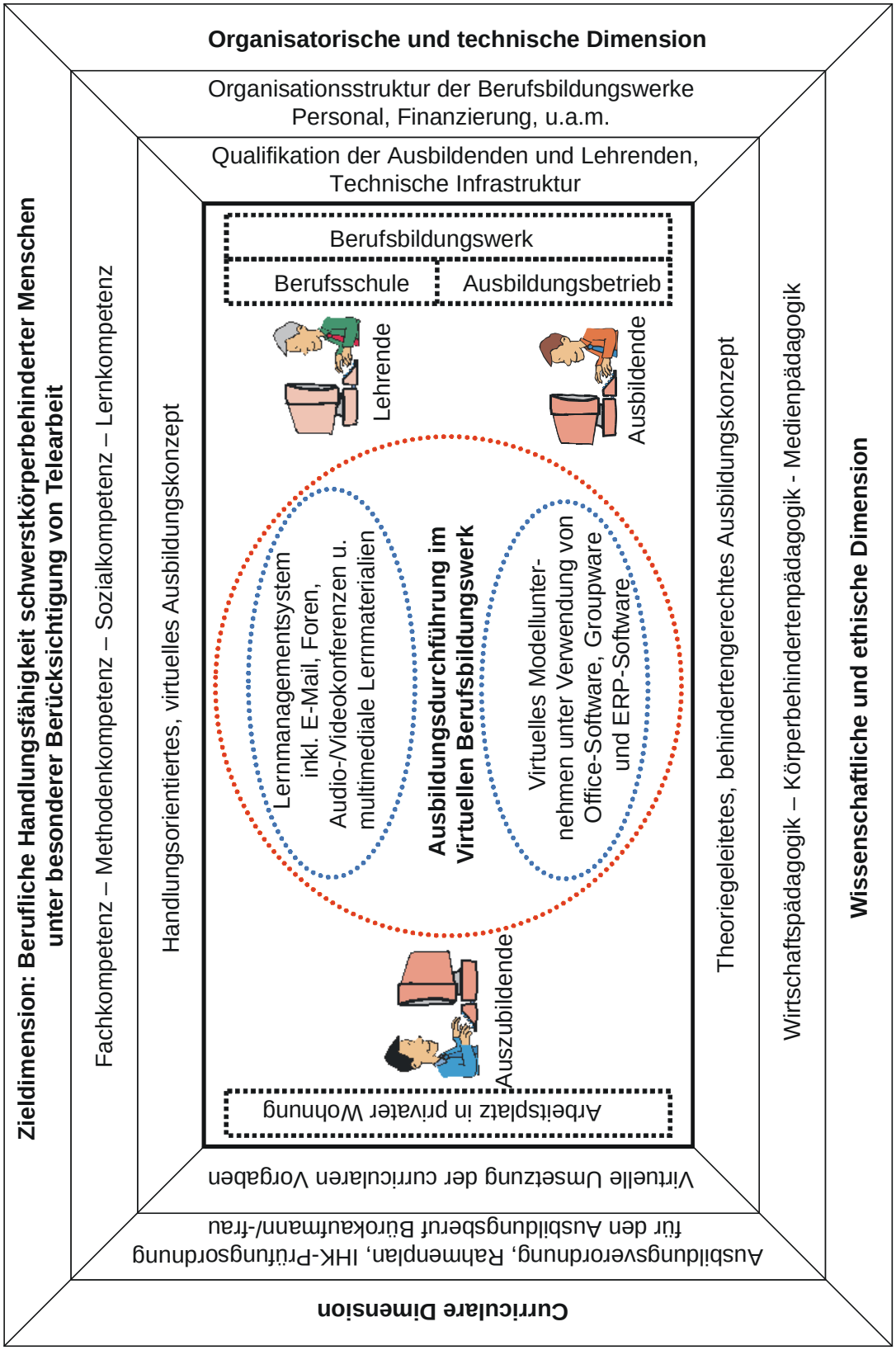


Abb. 2: Grundstruktur und Einflussfaktoren des handlungsorientierten, virtuellen und behindertengerechten Ausbildungskonzepts zum/zur Bürokaufmann/-frau

Somit dominierte bei der theoriegeleiteten Entwicklung des Ausbildungskonzepts die wirtschaftspädagogische Perspektive, wobei von einem handlungsorientierten Ausbildungskonzept auf gemäßigt konstruktivistischer Basis auszugehen war. Im Hinblick auf eine behindertengerechte Gestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse wurde – unter Verwendung der NIKT – ein weitgehend individualisiertes Ausbildungskonzept angestrebt, das in besonderer Weise auf die Selbstorganisation und -steuerung der Lernprozesse am heimischen Arbeitsplatz setzt, so dass die Auszubildenden die Ausbildungsverpflichtungen mit den Ruhe- und Therapiezeiten in Einklang bringen konnten. Mit Blick auf die spätere Implementation waren bei der Konzeptentwicklung außerdem die bildungspolitischen und curricularen Vorgaben, die organisatorischen Rahmenbedingungen der Berufsbildungswerke sowie die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden zu berücksichtigen (vgl. Abb. 2).

Die konzeptionelle Entwicklung und Implementation des virtuellen Ausbildungskonzepts konzentrierte sich auf die didaktisch-methodische, technische und mediale Ausgestaltung des Ausbildungskonzepts. Wesentliche Aspekte waren die didaktisch-methodische Verwendung der internetbasierten Kommunikationsmittel, die Verwendung von onlinefähigen Lernmaterialien und die Konzeption virtueller Modellunternehmen, in denen der betriebliche Ausbildungspart abgewickelt wird. Hierauf wird im dritten Kapitel eingegangen.

2.3 Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Begleitung

Der Evaluationsarbeit wurden die folgenden erkenntnisleitenden Fragen zugrunde gelegt, die zunächst im Rahmen der theoriegeleiteten Konzeptentwicklung, weiterhin aber auch aufgrund von Erhebungen im VBBW identifiziert wurden.

- Unter welchen Rahmenbedingungen wird die Ausbildung durchgeführt?
- Wie wird die virtuelle Ausbildung unter den gegebenen Rahmenbedingungen in den Berufsbildungswerken gestaltet?
- Wie ist die Motivation der Auszubildenden ausgeprägt und von welchen Faktoren wird sie beeinflusst?
- Wie beurteilen die Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden die Ausbildung?
- Ist die virtuelle Ausbildungsdurchführung geeignet, um das Sozialleben der Auszubildenden zu verbessern?
- Können die Auszubildenden durch die virtuelle Ausbildungsform angemessen qualifiziert werden?
- Können den Auszubildenden neue berufliche Chancen eröffnet werden?

Wie anhand der Fragen ersichtlich ist, ging es weniger um einen Vergleich unterschiedlicher didaktisch-methodischer Konzepte, d.h. virtuelle Ausbildung versus Präsenzausbildung, da mit diesen Konzepten teilweise unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden. Vielmehr galt es zu untersuchen, inwieweit das virtuelle Ausbildungskonzept die damit verbundenen Zielsetzungen erfüllt, wobei die spezifischen Entwicklungsbedingungen zu berücksichtigen waren. Auch wenn dem gewählten Forschungsansatz entsprechend primär qualitative Metho-

den wie Leitfadeninterviews, Dokumentenanalysen, Tagebücher und teilstandardisierte schriftliche Befragungen verwendet wurden, kamen auch empirisch-analytische Verfahren wie standardisierte Befragungen zum Einsatz. Die verwendeten empirisch-analytischen Evaluationsverfahren dienten weniger dazu, im Sinne einer konfirmatorischen Vorgehensweise Hypothesen zu testen und verallgemeinerungsfähige Aussagen zu gewinnen, was nicht nur aufgrund der kleinen, sondern auch nicht repräsentativen Stichprobe problematisch gewesen wäre. Vielmehr wurden quantitative Instrumente eingesetzt, um zusätzliche Informationen für die Absicherung der diskursiven, subjektiv-qualitativen Bewertung der Erhebungsergebnisse einzubringen.

3 Das implementierte Ausbildungskonzept: die Ausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau im Virtuellen Berufsbildungswerk

3.1 Technische Infrastruktur und Lernmaterialien

Zu Beginn der Ausbildung wurden die heimischen Arbeitsplätze der Auszubildenden mit einem multimediafähigen PC und Internetzugang (zunächst ISDN, später DSL) ausgestattet. Sofern notwendig, wurden die Computer mit behinderungsgerechter Hard- und Software aufgerüstet. Die Kosten für die Hard- und Software und die laufende Internetnutzung wurden von den Berufsbildungswerken getragen. Für die Ausbildenden und Lehrenden wurden PC-Arbeitsplätze in den Berufsbildungswerken eingerichtet.

Die Berufsbildungswerke setzten als Plattform für die Kommunikation und Bereitstellung der Lernmaterialien das Lernmanagementsystem DLS Distance Learning System® der Firma e/t/s media didaktik GmbH ein. Die Audio-/Videokonferenzen wurden seit dem zweiten Ausbildungsjahr über CentraOne, das an das DLS gekoppelt wurde, abgewickelt. Das Hosting des Lernmanagementsystems sowie des MTP-Konferenzsystems übernahm ebenfalls die Firma e/t/s.

Die technische Infrastruktur zur internetbasierten Kommunikation und Kooperation im betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungspart wird in Abb 3. dargestellt. In Abschnitt 3.4 wird die technische und didaktisch-methodische Ausgestaltung der virtuellen Modellunternehmen erläutert.

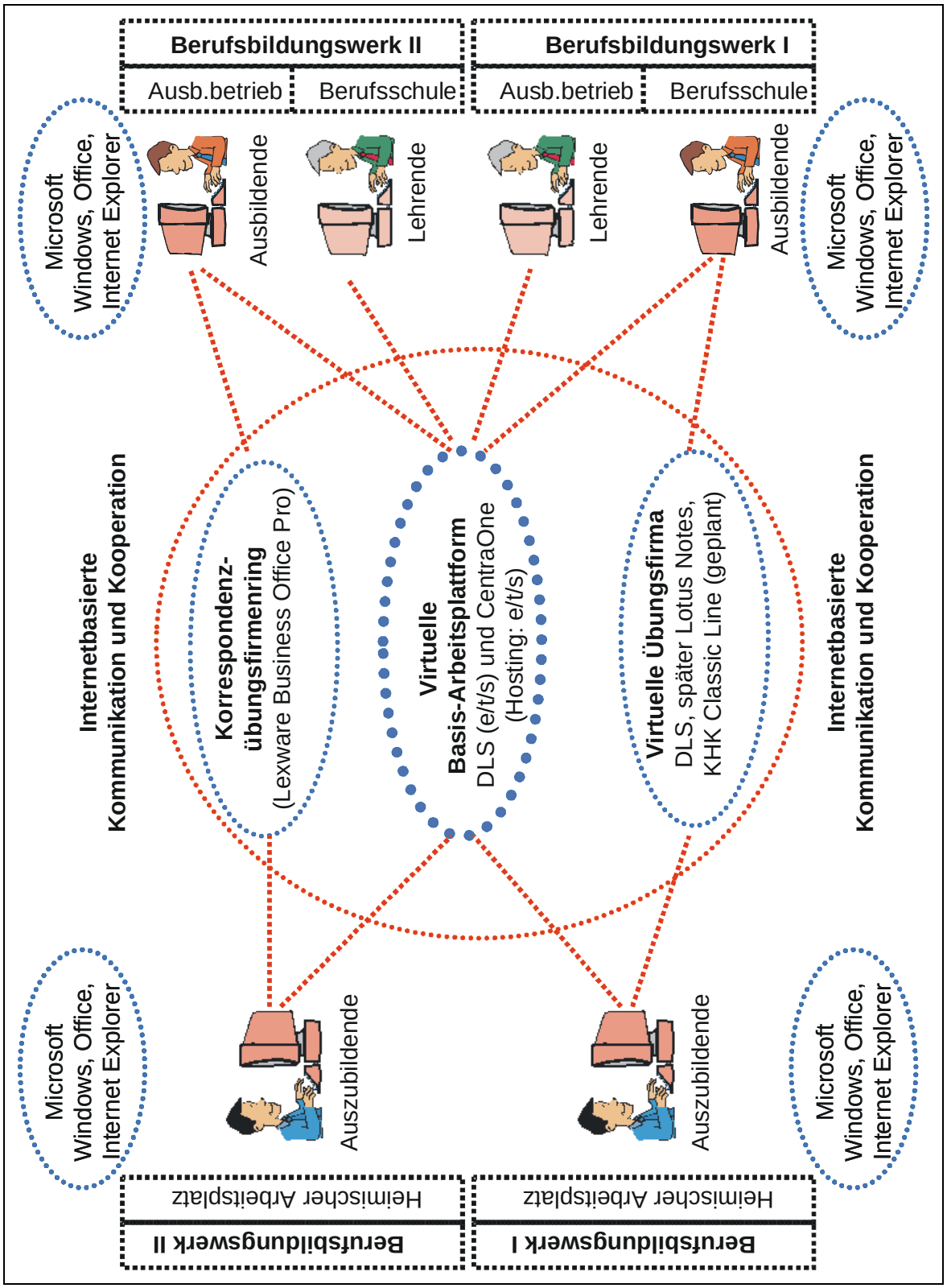


Abb. 3: Technische Infrastruktur für die virtuelle Ausbildungsdurchführung im VBBW

Angesichts der behinderungsbedingten Probleme einiger Auszubildender hinsichtlich der Handhabung von Printmedien wurde das Modellprojekt mit dem Ziel gestartet, nach Möglichkeit ausschließlich computerbasierte Lernmaterialien einzusetzen. Zugleich sollten die Lernmaterialien dem individualisierten Ausbildungskonzept Rechnung tragen. Vor diesem Hintergrund konnten die Ausbildenden und Lehrenden für ökonomische und informationstechnische Inhalte auf einen Pool von multimedialen Lernarrangements der Firma e/t/s GmbH zugreifen, die das mediengestützte Einzellernen fördern. Da die Betreuung der Auszubildenden durch Angehörige und Pflegepersonal besser als erwartet war, kamen seit September 2001 auch in einem begrenzten Umfang wieder klassische Printmedien wie Schulbücher zum Einsatz, die sich bereits in der Präsenzausbildung bewährt hatten. Sofern nur wenige Seiten eines Printmediums benötigt wurden, wurden diese – soweit urheberrechtlich möglich – eingescannt und den Auszubildenden digital zur Verfügung gestellt; die Auszubildenden wiederum konnten die Materialien – wenn gewünscht – ausdrucken.

3.2 Grundsätzliche didaktisch-methodische Ausgestaltung

Da die Auszubildenden in 10 verschiedenen Bundesländern und im Durchschnitt rund 200 km von den betreuenden Berufsbildungswerken entfernt wohnten, war die Möglichkeit zur Betreuung vor Ort beschränkt. Im Durchschnitt wurden die Auszubildenden ein bis zwei Mal jährlich von den Ausbildenden und Lehrenden, zumeist begleitet von einem Mitarbeiter des sozialen Dienstes, besucht. Die Ausbildung wurde ansonsten virtuell abgewickelt.

Im Rahmen der Ausbildungsdurchführung wurde die Bandbreite der über das DLS verfügbaren Kommunikationsmöglichkeiten (E-Mail, Foren, Chat, Audio-/Videokonferenzen) genutzt. Den Audio-/Videokonferenzen kam eine wesentliche Bedeutung zu, weil aufgrund ihres synchronen Kommunikationscharakters der Tagesablauf der Auszubildenden partiell vorstrukturiert wird. Audio-/Videokonferenzen weisen außerdem eine methodische Ähnlichkeit zum Präsenzunterricht auf, können aber aus methodischen und technischen Gründen nur im personell kleineren Rahmen durchgeführt werden. Deshalb wurden die Auszubildenden in beiden Berufsbildungswerken in drei Lerngruppen (so die Bezeichnung seitens der Berufsbildungswerke) eingeteilt, was bedeutet, dass die Ausbildenden und Lehrenden jede Konferenz dreifach in den Lerngruppen durchführen mussten.

Pro Woche nahm jeder Auszubildende acht bis 10 Stunden an Audio-/Videokonferenzen teil. Sechs bis acht Stunden wurden für die berufsschulischen Inhalte verwendet, die restliche Zeit für den betrieblichen Ausbildungspart. Hinzu kamen ein bis zwei Stunden individueller Förderunterricht unter „vier Augen“, der je nach individuellem Förderbedarf von den Ausbildenden oder Lehrenden durchgeführt wurde. Über die restliche Arbeitszeit, gekennzeichnet durch Einzelarbeit, asynchrone Kommunikation (E-Mail, Foren) und weitere synchrone Kommunikation (Telefonate, individuell vereinbarte Konferenzen) konnten die Auszubildenden weitgehend selbstständig verfügen, wobei allerdings die Pflicht bestand, sich an jedem Arbeitstag bei den Ausbildenden via E-Mail zur Arbeit zu melden.

3.3 Didaktisch-methodische und technische Ausgestaltung des berufsschulischen Ausbildungsparts

Zwecks Realisierung didaktisch-methodischer Synergieeffekte wurde entschieden, dass im berufsschulischen Part der virtuellen Ausbildung inhaltlich parallel zu den Klassen der Präsenzausbildung, in denen die Lehrenden zumeist auch unterrichteten, vorgegangen werden sollte. Didaktisch-methodische Parallelitäten zur Präsenzausbildung im berufsschulischen Ausbildungspart waren bei der Entwicklung des Ausbildungskonzepts somit durchaus erwünscht. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass sich die didaktisch-methodische Ausgestaltung des berufsschulischen Ausbildungsparts viel stärker an die Präsenzausbildung angenähert hat, als es erwartet wurde:

- Das seit dem zweiten Ausbildungsjahr eingesetzte Konferenzsystem CentraOne ermöglichte es, in den Klassen der virtuellen Ausbildung methodisch ähnlich wie in den Klassen der Präsenzausbildung vorzugehen. Dies betraf sowohl die Möglichkeiten einer vermittelnden als auch aktiv-erarbeitenden Vorgehensweise. Im Vergleich zu den Präsenzstunden wurden die Online-Konferenzen aufgrund der mehrfachen Durchführung zumeist zeitlich leicht verkürzt. Zur Kompensation wurden mehr „Hausaufgaben“ aufgegeben, die primär via E-Mail betreut wurden.
- Zahlreiche Lernmaterialien – seien es zugekaufte Printmedien, im Internet recherchierte Materialien oder selbst entwickelte Arbeitsblätter – wurden in der virtuellen Ausbildung wie auch in der Präsenzausbildung eingesetzt.

So sagte eine der Lehrenden im Rahmen der Abschlussdiskussion zum Projektende: „Wir machen grundsätzlich immer noch das Gleiche wie vorher auch.“ Dieses Statement wurde auf Rückfrage des Autors von den Lehrenden beider Berufsbildungswerke einhellig bestätigt.

3.4 Didaktisch-methodische und technische Ausgestaltung des betrieblichen Ausbildungsparts

Der betriebliche Ausbildungspart wird in den Berufsbildungswerken im Rahmen der Präsenzausbildung in Modellunternehmen durchgeführt und durch Praktika in realen Unternehmen ergänzt. Eine zentrale didaktisch-methodische und technische Herausforderung hinsichtlich der Konzeption und Implementation des Ausbildungskonzepts bestand darin, Modellunternehmen aufzubauen, in denen die Auszubildenden und Ausbildenden virtuell arbeiten konnten. Im Rahmen der Ausgestaltung der Modellunternehmen beschritten die beiden Berufsbildungswerke unterschiedliche Wege:

- Im BBW I arbeiteten die Auszubildenden arbeitsteilig in dem gemeinsamen Modellunternehmen Performance (Online-Computerhandel). Als Plattform für die gemeinsame Arbeit diente im zweiten Ausbildungsjahr das DLS, das mit Hilfe der wissenschaftlichen Begleitung auf die speziellen Anforderungen hin modifiziert worden ist. Im dritten Ausbildungsjahr wurde die Plattform DLS sukzessive durch eine speziell entwickelte Applikation auf der Basis der Groupware Lotus Notes ersetzt. Außerdem erfolgte ein Anschluss an den Deutschen Übungsfirmenring. Da sich bereits die Einrichtung der DLS-

und Notes-basierten Plattform als sehr aufwändig erwies, konnte kaufmännische Software im Jahrgang des Modellprojekts nicht mehr eingeführt werden.

- Demgegenüber gründeten alle Auszubildenden des BBW II eigene Modellunternehmen, die untereinander in Kunden-/ Lieferantenbeziehungen standen. Diese Konstellation wird seitens des BBW II als Korrespondenzübungsfirmenring bezeichnet. Somit musste jeder Auszubildende alle anfallenden Arbeiten in seinem Modellunternehmen erledigen. Außerdem wurde die kaufmännische Software des Herstellers Lexware zur Fakturierung, Buchhaltung und Lohn- und Gehaltsabrechnung eingesetzt. Eine spezielle Plattform im Sinne einer Groupware kam nicht zum Einsatz; die Modellunternehmen standen primär via E-Mail (Microsoft Outlook) in Kontakt. Seitens der Ausbildenden gab es Vorgaben, die den Umfang der geschäftlichen Aktivitäten untereinander regelten. Ein Anschluss an den DÜF wurde nicht durchgeführt.

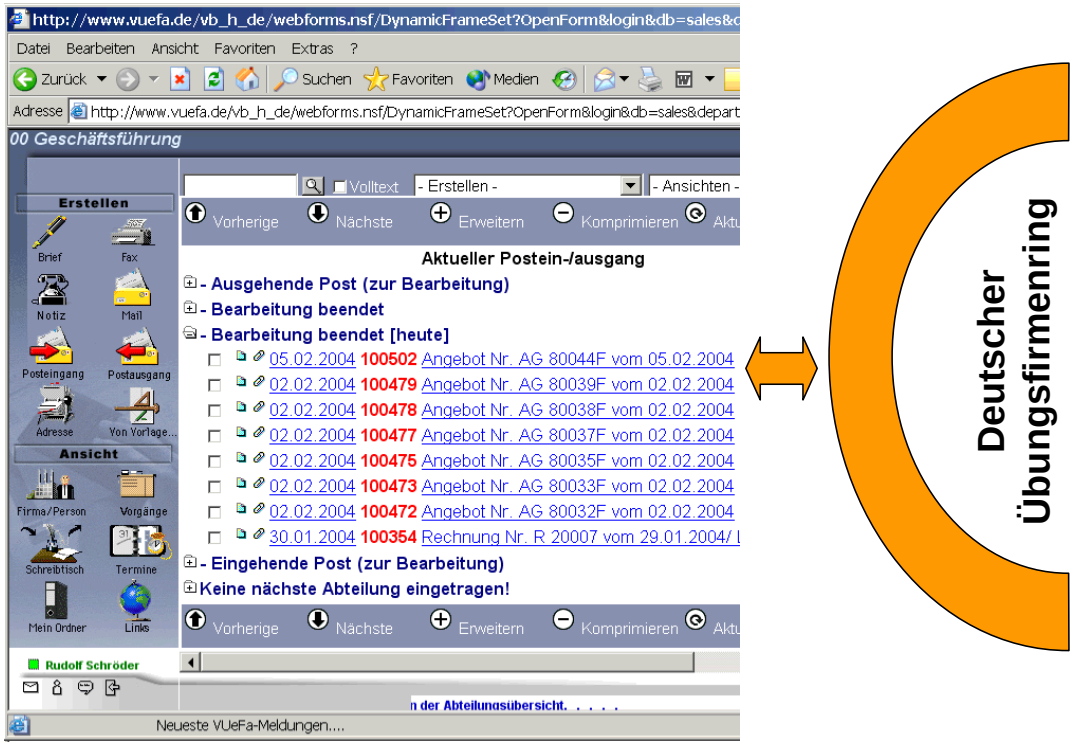
Ergänzend zur Arbeit in dem virtuellen Modellunternehmen absolvierten die Auszubildenden des BBW I Praktika in externen Unternehmen.

Realisierung des betrieblichen Ausbildungsparts		
	BBW I	**BBW II**
Arbeit in virtuellen Modellunternehmen		
Grundkonzept	Die Auszubildenden arbeiten in einem gemeinsamen virtuellen Modellunternehmen (Computerhandel Performance GmbH)	Jeder Auszubildende betreibt ein eigenes Modellunternehmen
Außensteuerung	Zweites Ausbildungsjahr: Kunden-Lieferantenbeziehungen zur Korrespondenzübungsfirma VEWA GmbH (Einkauf und Verkauf von Waren aller Art) und deren 10 Subunternehmen Drittes Ausbildungsjahr: Anschluss an DÜF	Korrespondenzübungsfirmenring: Modellunternehmen der Azubis stehen untereinander in Kunden-/Lieferantenbeziehung.
Außensteuerung	Zweites Ausbildungsjahr: Modifiziertes DLS Drittes Ausbildungsjahr: Groupware-Applikation auf der Basis von Lotus Notes	Keine spezielle Plattform, Kommunikation erfolgt primär per E-Mail.
Verwendete betriebswirtschaftliche Software	Nicht im Jahrgang des Modellprojekts, in nachfolgenden Jahrgängen soll Sage KHK ClassicLine zum Einsatz kommen.	Lexware Business Office Pro, insb. Module zur Fakturierung, Buchhaltung und Lohn- und Gehaltsabrechnung
Praktika im realen Unternehmen		
Grundkonzept	Ergänzend zur Arbeit im Modellunternehmen seit zweitem Halbjahr des zweiten Ausbildungsjahres	wurde nicht realisiert

Abb. 4: Durchführung des betrieblichen Ausbildungsparts

Außensteuerung der virtuellen Modellunternehmen

BBW I: Virtuelle Übungsfirma mit Anschluss an den DÜF



Performance GmbH
(Handel mit Hard- und Software)

BBW II: interner Korrespondenzübungsfirmenring

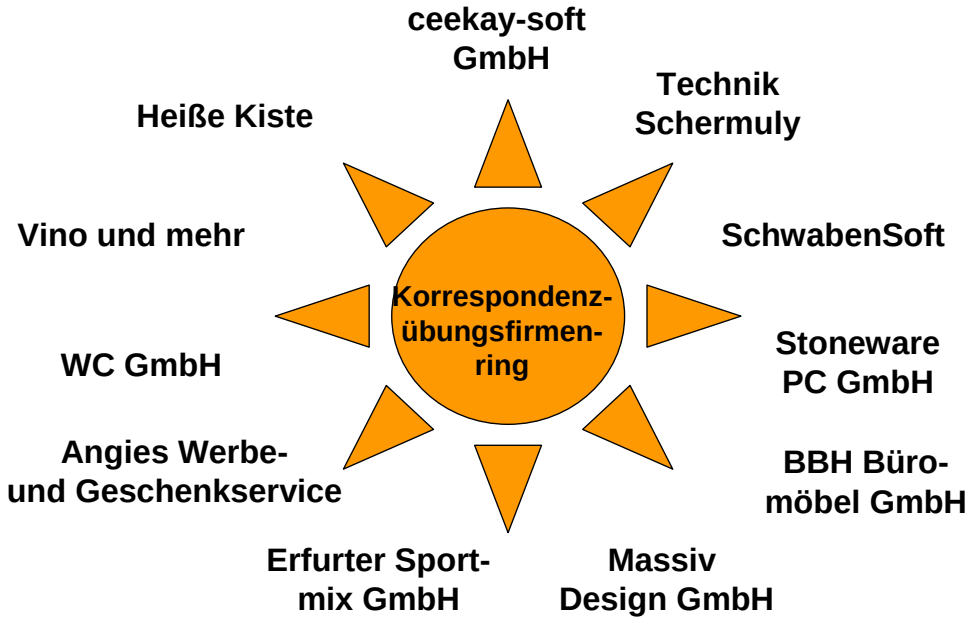


Abb. 5: Außensteuerung der virtuellen Modellunternehmen

4 Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

4.1 Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden

Die Rahmenbedingungen der Ausbildungsdurchführung wurden mit der Hilfe von teilstandardisierten Befragungen der Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden, Leitfadeninterviews mit den Projektverantwortlichen sowie Dokumentenanalysen von Lehrplänen, Stoffverteilungsplänen usw. erhoben.

Die schulischen Eingangsvoraussetzungen und Behinderungen der insgesamt 27 Auszubildenden, die im August 2000 die Ausbildung aufgenommen hatten, bedingten ein individualisiertes Ausbildungskonzept. Die schulischen Eingangsvoraussetzungen reichten von der abgeschlossenen Hauptschule – Klasse 9 – bis hin zur allgemeinen Hochschulreife. Die in Abb. 6 dargestellten Behinderungen führten zu deutlichen Einschränkungen hinsichtlich der Mobilität, Motorik und teilweise auch Sprache. Bei der Mehrzahl der Auszubildenden war die Schreibgeschwindigkeit an der Tastatur reduziert. Hinzu kamen Einschränkungen hinsichtlich der zeitlichen Belastbarkeit und der pflege- bzw. rehabilitationsbedingten Abwesenheitszeiten. Die individuelle Schwere der Behinderungen zeigte sich insbesondere im BBW II, wo drei Auszubildende während der Ausbildung verstarben. Krankheitsbedingt mussten drei Auszubildende, in einem Fall sogar während der Abschlussprüfung, abbrechen. Im BBW I gab es demgegenüber einen Abbruch aus gesundheitlichen Gründen. Für gute Erfolgsaussichten der Auszubildenden sprachen die Motivation sowie der familiäre Rückhalt.

Art der Behinderung	**BBW I** (n=14, Mehrfachnennungen)	**BBW II** (n=13, Mehrfachnennungen)
Schädigung des Gehirns und Rückenmarks	5	3
Schädigung der Muskulatur	7	9
Schädigung des Skelettsystems	4	2
Chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen	1	5
Sinnesbehinderungen (Fehlsichtigkeit)	1	0

Abb. 6: Angaben zu den Behinderungen der Auszubildenden

Wichtig für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf waren die Eingangsvoraussetzungen der insgesamt vier Ausbildenden und sieben Lehrenden, insbesondere die zumeist mehrjährige Praxis hinsichtlich der Ausbildung behinderter Menschen in Präsenzform. Alle Befragten hatten schon oft oder zumindest gelegentlich mit typischen Office- und Internetprogrammen gearbeitet. Erfahrungen hinsichtlich der Durchführung von Computerschulungen konnten ebenfalls die meisten Befragten vorweisen; Erfahrungen zur pädagogischen Nutzung des Internets waren aber kaum vorhanden. Um sich auf die speziellen Anforderungen der virtuellen Ausbildungsdurchführung vorzubereiten, absolvierten die Ausbildenden und Lehrenden die Qualifizierung und Zertifizierung zum TeleCoach (vgl. KAISER/SCHRÖDER 2001 und 2002).

4.2 Probleme im Ausbildungsverlauf

Lernprobleme traten während der Ausbildungsdurchführung nur sehr vereinzelt auf. Dies zeigt sich auch daran, dass es während der drei Ausbildungsjahre nur drei leistungsbedingte Ausbildungsabbrüche bzw. Nichtversetzungen gab, wobei die Leistungsschwäche in zwei Fällen zumindest partiell auf gesundheitliche Gründe zurückgeführt werden konnte. In den drei Jahren wurde seitens der Ausbildenden und Lehrenden nur einmal die Meinung geäußert, dass Disziplinprobleme vergleichbar mit denen in der Präsenzausbildung auftraten. Ansonsten wurde stets mehrfach herausgestellt, dass Disziplinprobleme weniger stark ausgeprägt oder nicht existent waren.

Im ersten Ausbildungsjahr hatten die Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden gleichermaßen mit technischen Problemen, insbesondere in den Audio-/Videokonferenzen, zu kämpfen. Durch die Einführung des Konferenzsystems CentraOne sowie schnellerer Internetzugänge konnten die technischen Probleme im zweiten Ausbildungsjahr erheblich verringert werden.

4.3 Motivation der Auszubildenden

Die Motivation der Auszubildenden war aufgrund der virtuellen Durchführung der Ausbildung ein wesentlicher Erfolgsfaktor, weil der Großteil der Arbeitszeit nicht unter unmittelbarer Aufsicht durch die Ausbildenden und Lehrenden stattfand. Zugleich war die Gefahr der Demotivation gegeben, wenn bei technischen oder inhaltlichen Problemen nicht schnell und kompetent geholfen werden konnte oder sich die Teilnehmenden sozial isoliert fühlten. Die deshalb durchgeführte Erhebung zur Motivation orientierte sich an dem Forschungsprojekt „Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung“ (vgl. u.a. PRENZEL/KRISTEN/DENGLER/ETTLE/BEER 1996; PRENZEL/KRAMER/DRECHSEL 2001), das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lern-/Lehrprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ durchgeführt wurde. Theoretische Grundlage dieses Forschungsprojekts sind die Kompetenz- und Selbstbestimmungstheorie sowie die pädagogische Interessentheorie.

Zur Erfassung der Konstrukte hinsichtlich der Motivationsarten, der Empfindungen beim Lernen und Arbeiten sowie der wahrgenommenen Rahmenbedingungen wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der von den Auszubildenden getrennt nach dem berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspart zu beantworten war.

- Motivationsarten (nach steigender Ausprägung der Motivation):
  - „Amotiviert“ kennzeichnet Zustände ohne gerichtete Lernmotivation.
  - „Extrinsisch“ motiviertes Lernen/Arbeiten bezeichnet einen Zustand, in dem die Person nur lernt, um eine Belohnung zu erlangen oder einer drohenden Strafe zu entgehen.
  - „Introjiziert“ bedeutet, dass der Lernende das äußere Bekräftigungssystem verinnerlicht hat.

- „Identifiziert“ bedeutet, dass dem Lernenden die Inhalte und Tätigkeiten persönlich wichtig sind und er sie als wertvoll anerkennt.
- Beim „intrinsisch“ motivierten Lernen/Arbeiten hat der Lernende ohne drohende Strafe, Versprechen oder Anstöße von außen das Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen.
- Das „interessiert“ motivierte Lernen/Arbeiten stellt eine Erweiterung der intrinsischen Motivation dar. Die Person möchte über die aktuelle Situation hinaus mehr über den Gegenstand erfahren.

- Empfindungen beim Arbeiten und Lernen
  - Emotional negatives Empfinden
  - Emotional positives Empfinden
  - Flow-Erleben
  - Empfinden von Wichtigkeit

- Beurteilung der positiven bzw. negativen motivationalen Rahmenbedingungen:
  - Inhaltliche Relevanz
  - Interesse der Ausbildenden/Lehrenden
  - Soziale Einbindung
  - Kompetenzunterstützung
  - Autonomieunterstützung
  - Nachvollziehbare Vorgehensweise
  - Überforderung
  - Technische Probleme
  - Probleme mit den Lernmaterialien

Zu den 19 Konstrukten wurden insgesamt 69 Items (Beispiel „amotiviertes Lernen/Arbeiten“: „Beim Lernen versuchte ich mich zu drücken.“) formuliert, die auf einer Skala von „0 – nie“ bis „5 – sehr oft“ bewertet werden konnten. Die Erhebung wurde zu drei Zeitpunkten durchgeführt:

- Die Befragungen konzentrierten sich auf das zweite und dritte Ausbildungsjahr des VBBW, weil die Arbeit in den virtuellen Modellunternehmen im zweiten Ausbildungsjahr anlief, so dass erst ab diesem Zeitpunkt sichergestellt war, dass die Auszubildenden die beiden Lernorte auch differenziert wahrnahmen. Die erste Befragung (November 2001) fand während des Einstiegs in die eigentliche Arbeit im Modellunternehmen statt. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung (Juni 2002) war die Arbeit in den Modellunternehmen bereits Routine; die Auszubildenden des BBW I waren zusätzlich als Praktikanten in realen Unternehmen tätig. Die dritte Befragung (März 2003) fand rund zwei Monate vor der Abschlussprüfung statt.

- Darüber hinaus wurden die Auszubildenden der Präsenzausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau des BBW I (d.h. diese Auszubildenden wurden parallel zu den Auszubildenden des VBBW ausgebildet) in die Befragung einbezogen.
- Weiterhin wurde zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres (Juni 2003) eine nach Lernorten differenzierte Befragung der virtuellen Auszubildenden des Nachfolgejahrgangs (d.h. Ausbildungsbeginn September 2001) beider Berufsbildungswerke durchgeführt.

Im Hinblick auf die Motivation der Auszubildenden des VBBW ergaben die Erhebungen folgende Befunde:

- Den Auszubildenden der virtuellen Ausbildung kann eine gute Motivation bescheinigt werden. Die höchsten Mittelwerte erzielten stets das identifiziert und introjiziert motivierte Lernen/Arbeiten; die niedrigsten Mittelwerte entfielen stets auf das amotivierte und extrinsisch motivierte Lernen/Arbeiten.
- Selbst die niedrigsten Mittelwerte zu den positiven Rahmenbedingungen lagen bis auf wenige Ausnahmen über den höchsten Mittelwerten der negativen Rahmenbedingungen, d.h. die Ausbildenden und Lehrenden haben eine motivationsunterstützende Atmosphäre geschaffen.
- Hinsichtlich der Empfindungen beim Arbeiten und Lernen erzielten die emotional negativen Empfindungen stets die niedrigsten Mittelwerte, d.h. die Ausbildungsteilnahme wurde nur in einem geringen Umfang durch negatives Empfinden beeinträchtigt.
- Zwischen dem betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungspart waren hinsichtlich der Motivationsarten und Rahmenbedingungen trotz der sehr unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ausgestaltung nur wenige signifikante Unterschiede zu verzeichnen.
- Die positiven Ergebnisse zur Motivation in der virtuellen Ausbildung wurden auch durch entsprechende Erhebungen im Nachfolgejahrgang bestätigt.

Querschnittsvergleich zwischen den Auszubildenden des Modellprojekts und den Auszubildenden der Präsenzausbildung im BBW I								
	Ausbildungsbetrieb				Berufsschule			
	MW virt	MW präs	Diff. MW	p	MW virt	MW präs	Diff. MW	p
Motivationsarten								
• Amotiviertes Lernen/Arbeiten	0,80	1,45	-0,65	,218	0,82	1,80	-0,98	,025*
• Extrinsisch motiviertes L./A.	1,52	1,57	-0,05	,889	1,48	2,15	-0,67	,105
• Introjiziert motiviertes L./A.	4,03	3,83	0,20	,633	3,94	3,73	0,21	,594
• Identifiziert motiviertes L./A.	4,18	3,80	0,38	°,418	3,97	3,70	0,27	,554
• Intrinsisch motiviertes L./A.	3,58	3,77	-0,19	,582	3,67	3,11	0,56	,191
• Interessiert motiviertes L./A.	3,09	3,13	-0,04	,905	3,12	2,67	0,45	,216
Empfindungen beim Lernen und Arbeiten								
• Emotional negatives Empfinden	1,47	1,58	-0,11	,802	1,70	2,13	-0,43	,420
• Emotional positives Empfinden	3,44	3,35	0,09	,787	3,26	2,09	1,17	,005**
• Flow-Erleben	3,15	3,00	0,15	,702	3,21	2,04	1,17	,027*
• Empfinden von Wichtigkeit	4,15	3,67	0,48	,286	4,36	3,63	0,73	,090
Motivationale Rahmenbedingungen								
• Positive Rahmenbedingungen								
• Inhaltliche Relevanz	3,61	3,07	0,54	,159	3,45	2,56	0,89	,014*
• Nachvollziehbare Vorgehensweise	4,30	3,68	0,62	,050*	3,82	3,14	0,68	,028*
• Interesse der Ausbildenden	3,89	3,55	0,34	,308	3,39	2,98	0,41	,325
• Soziale Einbindung	4,09	3,98	0,11	,757	3,84	3,31	0,53	°,215
• Kompetenzunterstützung	3,76	3,62	0,14	,649	3,45	2,76	0,69	°,140
• Autonomieunterstützung	3,79	3,53	0,26	,449	3,58	2,67	0,91	,071
• Negative Rahmenbedingungen								
• Technische Probleme	2,94	1,87	1,07	,069	2,73	2,81	-0,08	,895
• Probleme mit L.materialien	2,18	1,98	0,20	,677	2,39	2,46	-0,07	,843
• Überforderung	1,68	1,75	-0,07	,891	2,05	2,36	-0,31	,525

Erläuterung: p = Signifikanzniveau, * p≤0,05 (signifikant), ** p≤0,01 (hoch sign.), ***p≤0,001 (höchst sign.)
(T-Test mit zwei unabhängigen Stichproben)
Das Vorliegen von Varianzenheterogenität wird mit ° gekennzeichnet (F-Test nach Levene).

Abb. 7: Vergleich zwischen den Auszubildenden der Präsenzausbildung und denen des VBBW des BBW I (Befragungszeitpunkt 06/2002)

Die Erhebung wurde außerdem im BBW I bei den angehenden Bürokaufleuten, die die Ausbildung in Präsenzform absolvierten, durchgeführt. In Abb. 7 werden die Ergebnisse zum betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungspart zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres gegenübergestellt. Beim Vergleich fällt auf, dass die Mittelwertdifferenzen zwischen den Auszubildenden der virtuellen Ausbildung und denen der Präsenzausbildung zu den Konstrukten im berufsschulischen Ausbildungsteil zumeist größer ausfielen als im betrieblichen Ausbildungsteil. Signifikante Unterschiede waren im betrieblichen Ausbildungsteil lediglich hinsichtlich der nachvollziehbaren Vorgehensweise zugunsten der virtuellen Ausbildung festzustellen. Im berufsschulischen Teil war der Mittelwert zum amotivierten Lernen/Arbeiten in der Präsenzausbildung signifikant höher als in der virtuellen Ausbildung ausgeprägt. Die berufsschulischen Mittelwerte zum emotional positiven Empfinden sowie zum Flow-Erleben fielen im Rahmen der virtuellen Ausbildung signifikant bzw. hoch signifikant höher aus. Im berufsschulischen Ausbildungsteil der virtuellen Ausbildung erzielten sämtliche positiven Rahmenbedingungen höhere bzw. sämtliche negativen Rahmenbedingungen niedrigere Mit-

telwerte als in der Präsenzausbildung. Dies zeigt, dass insbesondere im berufsschulischen Teil die virtuellen Auszubildenden höher motiviert waren und die motivationsunterstützenden Rahmenbedingungen positiver wahrnahmen. Dies wurde von den Lehrenden plausibel damit erklärt, dass die Auszubildenden der virtuellen Ausbildung intensiver als die Auszubildenden der Präsenzausbildung betreut wurden. Während in der Präsenzausbildung die Kontakte weitgehend auf die Unterrichtsstunden beschränkt blieben, fand im VBBW auch zwischen den MTP-Konferenzen eine intensive Kommunikation (z.B. zwecks Korrektur der Hausaufgaben) statt.

Als Ergebnis der Erhebung kann den Auszubildenden des Modellprojekts eine gute Motivation bescheinigt werden. Den Ausbildenden und Lehrenden ist es insgesamt gelungen, im Rahmen des virtuellen Ausbildungskonzepts Bedingungen für ein motiviertes Lernen und Arbeiten zu schaffen.

4.4 Qualifizierungspotenzial des virtuellen Ausbildungskonzepts

Hinsichtlich der Durchführung der Abschlussprüfung wurde in Gesprächen zwischen den Berufsbildungswerken, den zuständigen IHK's und der wissenschaftlichen Begleitung vereinbart, dass die Auszubildenden von zu Hause aus an der Prüfung teilnahmen, wobei Aufsichtspersonen das Geschehen bei den Auszubildenden vor Ort überwachten. Inhaltlich war die IHK-Abschlussprüfung im VBBW identisch mit der Prüfung in der Präsenzausbildung, so dass diese Prüfung einen wesentlichen Indikator für das Qualifizierungspotenzial der virtuellen Ausbildung darstellte. Die Prüfungsergebnisse werden in Abb. 8 dargestellt:

- Im BBW I lag das durchschnittliche Prüfungsergebnis der Auszubildenden der virtuellen Ausbildung mit 71,1% um 2,6 Prozentpunkte über dem der Auszubildenden in der Präsenzausbildung. Gegenüber dem IHK-Durchschnitt, in dem sämtliche Abschlussprüfungen zum/zur Bürokaufmann/-frau des Kammerbezirks erfasst sind, „fehlten" den virtuellen Auszubildenden im Durchschnitt 2,9 Prozentpunkte.

- Im BBW II erzielten die virtuellen Auszubildenden mit einem Mittelwert von 74,7% schon fast signifikant (p=0,075) bessere Ergebnisse als die Auszubildenden der Präsenzausbildung, die im Durchschnitt 66,4% der maximal möglichen Punkte erreichten. Der regionale IHK-Durchschnitt, in dem sämtliche Abschlussprüfungen zum/zur Bürokaufmann/-frau des Kammerbezirks erfasst sind, lag um 3,3 Prozentpunkte über dem Durchschnitt der virtuellen Auszubildenden.

Anzumerken ist, dass die Ausgestaltung der Abschlussprüfung in Niedersachsen und Baden-Württemberg deutliche Unterschiede aufweist, so dass ein Vergleich zwischen den Berufsbildungswerken nicht möglich ist.

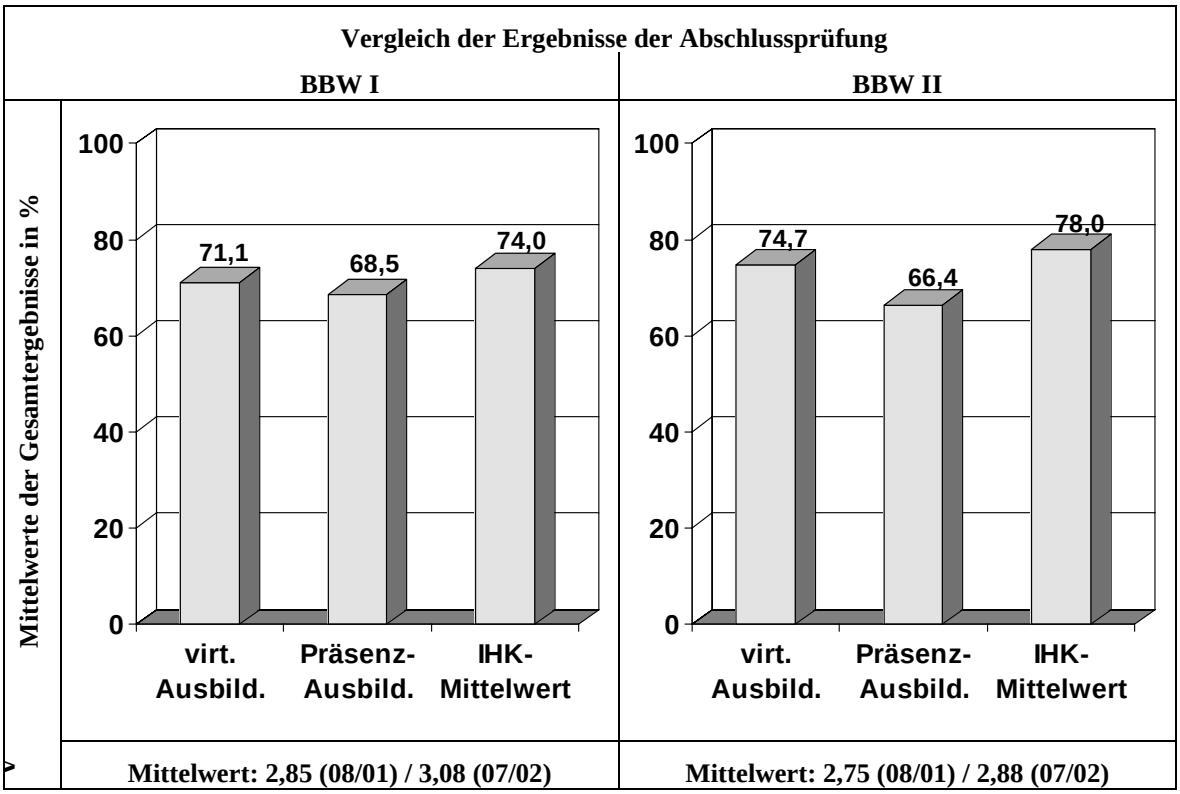


Abb. 8: Durchschnittsergebnisse der Abschlussprüfung 2003 – Vergleich zwischen der virtuellen Ausbildung und der Präsenzausbildung der Berufsbildungswerke sowie mit dem IHK-Durchschnitt des jeweiligen Kammerbezirks

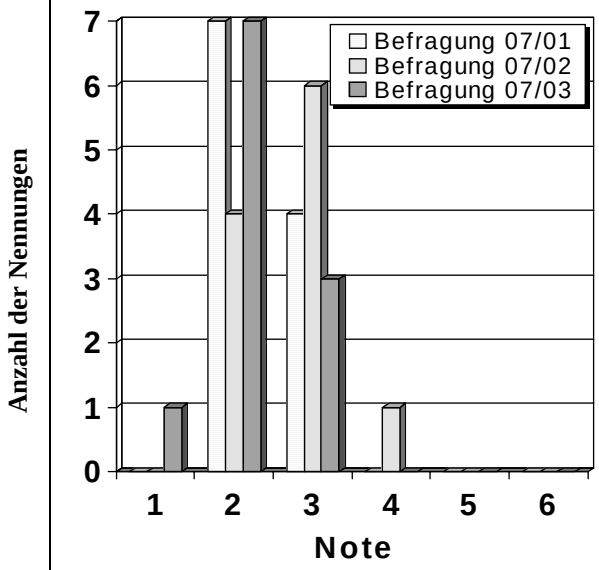
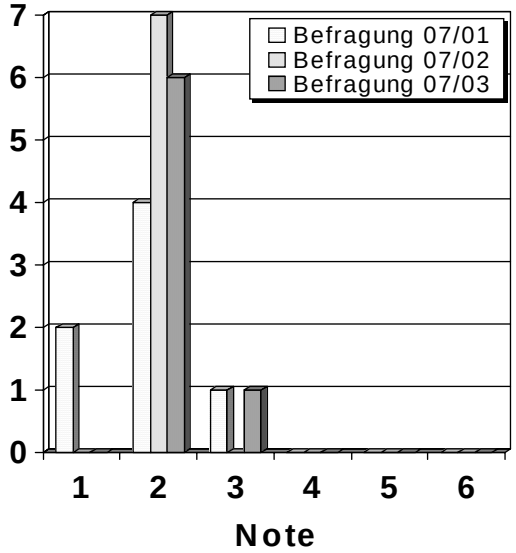
Weiterhin wurde im Rahmen einer multiplen, linearen Regressionsanalyse untersucht, inwieweit sich die Ergebnisse der Abschlussprüfung (abhängige Variable) auf der Basis der schulischen Eingangsvoraussetzungen, der Motivation der Auszubildenden, der Unterschiede hinsichtlich der virtuellen Ausbildungsdurchführung in den involvierten Berufsbildungswerken und der virtuellen und präsenten Ausbildungsdurchführung (unabhängige Variablen) erklären lassen. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse weisen ebenfalls darauf hin, dass im internen Vergleich der Berufsbildungswerke die Auszubildenden der virtuellen Ausbildung den Auszubildenden der Präsenzausbildung in der Abschlussprüfung zumindest ebenbürtig waren. Auch im Vergleich zum jeweiligen IHK-Durchschnitt haben die virtuellen Auszubildenden, insbesondere wenn man die Schwere der Behinderungen berücksichtigt, ein respektables Ergebnis erzielt.

4.5 Beurteilung der Ausbildung

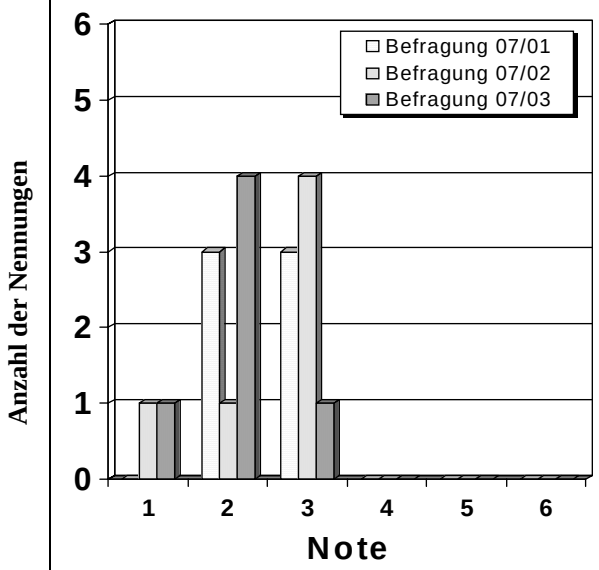
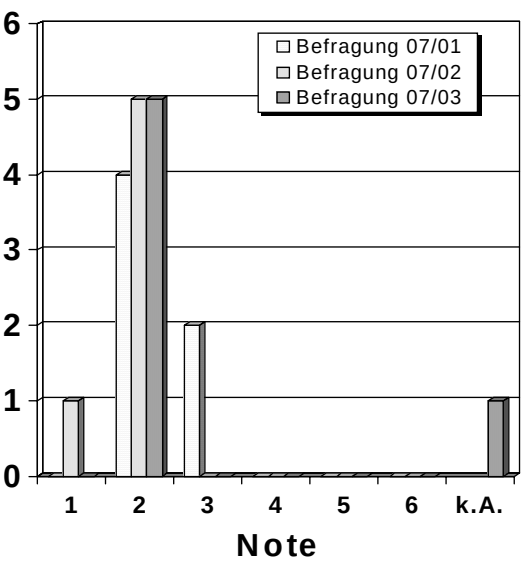
Die Beurteilung der Ausbildung durch die Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden wurde mit Hilfe von schriftlichen, teilstandardisierten Befragungen zum Ende der drei Ausbildungsjahre erhoben. Zahlreiche Fragen waren in den Fragenbögen, die von den Auszubildenden bzw. Ausbildenden/Lehrenden ausgefüllt wurden, identisch, um den gleichen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten zu können.

Welche Gesamtnote geben Sie der Ausbildung?

Antworten der Auszubildenden

BBW I (n=11)	BBW II (n=7)
	
Mittelwert: p:	Mittelwert: p:

Antworten der Ausbildenden und Lehrenden

BBW I (n=6)	BBW II (n=6)
	
Mittelwert: p:	Mittelwert: p:

Erläuterung: p = Signifikanzniveau, * p≤0,05 (signifikant), ** p≤0,01 (hoch signifikant)
(einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Abb. 9: Gesamtbeurteilung der Ausbildung im Virtuellen Berufsbildungswerk durch die Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden

Insgesamt wurde die virtuelle Ausbildung trotz einiger Detailkritik (die insbesondere im ersten Ausbildungsjahr technische Aspekte zum Gegenstand hatte) von den Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden positiv beurteilt. Hinsichtlich der Gesamtbeurteilung der virtuellen Ausbildung wurden bis auf eine Ausnahme von den Auszubildenden der beiden Berufsbildungswerke zu allen Erhebungszeitpunkten keine Noten schlechter als „befriedigend“ vergeben. Zum Ausbildungsende betrug die Durchschnittsnote im BBW I 2,18 und im BBW II 2,14. Die Durchschnittsnote zur Gesamtbeurteilung der Ausbildung seitens der Ausbildenden und Lehrenden lag zum Ausbildungsende in beiden Berufsbildungswerken jeweils bei 2,00 (vgl. Abb. 9).

4.6 Virtuelle Ausbildungsdurchführung und Sozialleben der Auszubildenden

Im Rahmen der Erhebungen zum Ende der drei Ausbildungsjahre wurden die Auszubildenden hinsichtlich des Einflusses der Ausbildung auf das Sozialleben befragt. Zu allen Erhebungszeitpunkten verneinten nahezu alle Auszubildenden beider Berufsbildungswerke die Frage, ob sie sich aufgrund der virtuellen Ausbildungsdurchführung sozial isoliert fühlten (vgl. Abb. 10). Die Frage, ob sich aufgrund der virtuellen Ausbildungsteilnahme ihr Sozialleben verbessert habe, wurde von den Auszubildenden vorsichtiger beantwortet: Zu allen Erhebungszeitpunkten entschied sich jeweils mindestens die Hälfte der Auszubildenden der beiden Berufsbildungswerke für die Antwortalternative „unentschieden“.

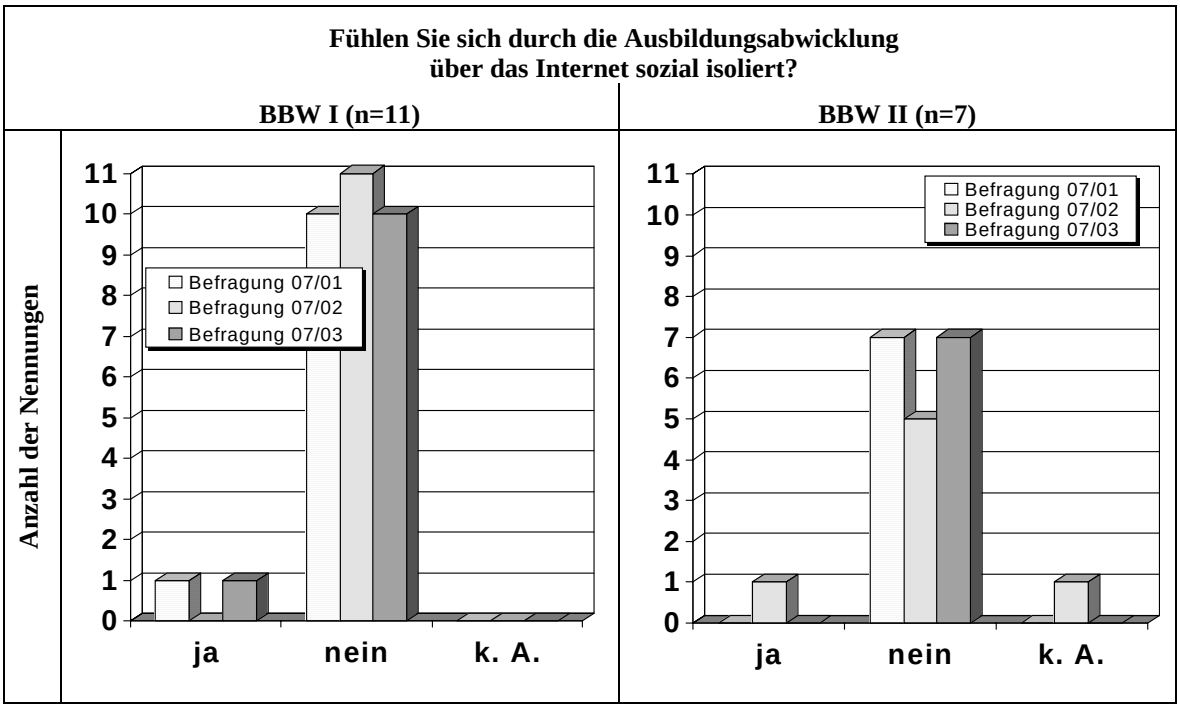


Abb. 10: Antworten der Auszubildenden zum Gefühl der sozialen Isolation

4.7 Berufliche Integration der Auszubildenden

Die berufliche Integration der Auszubildenden konnte nur ansatzweise erfasst werden, da der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung mit dem Ausbildungsabschluss endete. Mitte Dezember 2003 – d.h. rund vier Monate nach Ausbildungsende – wurden die Absolventinnen und Absolventen telefonisch nach ihren derzeitigen beruflichen und schulischen Aktivitäten bzw. Plänen befragt. Die Ergebnisse zur beruflichen Integration der Auszubildenden können Abb. 11 entnommen werden.

- Zum Erhebungszeitpunkt waren im BBW I neun der 11 Absolventinnen und Absolventen auf der Suche nach einem Arbeitsplatz. Ein Absolvent besuchte eine weiterführende Schule, ein anderer hatte sich selbstständig gemacht.
- Im BBW II hatten drei der acht Absolventinnen und Absolventen einen Arbeitsplatz als Bürokaufmann/-frau gefunden. Anzumerken ist, dass sich ein Auszubildender (der in der Tabelle nicht erfasst ist) während der Ausbildung erfolgreich selbstständig gemacht und deshalb seine Ausbildung abgebrochen hatte.

Status der beruflichen Integration der Absolventen im Dezember 2003	**BBW I (n = 11)**	**BBW II (n = 8)**
• Arbeitssuchend	9	5
• Arbeitsplatz gefunden	0	3
• Ausübung einer selbstständigen Tätigkeit	1	0
• Besuch einer weiterführenden Schule	1	0

Abb. 11: Status der beruflichen Integration der Absolventinnen und Absolventen des VBBW im Dezember 2003

Zum Erhebungszeitpunkt war die Beschäftigungssituation der Absolventinnen und Absolventen durch eine hohe Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Dies kann teilweise auf die generell schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt zurückgeführt werden. Auch ist zu berücksichtigen, dass sich der Arbeitsmarkt für Telearbeit nicht in dem Maße entwickelt hat, wie es zu Projektbeginn erwartet wurde (vgl. EMPIRICA 2002).

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung belegen, dass die virtuelle Ausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Berufsbildungswerke erfolgversprechend durchgeführt werden kann, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

- Das Ausbildungskonzept geht von der Würde und Bildungsfähigkeit der behinderten Menschen aus.
- Die Ausbildung wird nicht mit der Zielsetzung der Kostenersparnis, sondern zu den gleichen Kostensätzen wie die Präsenzausbildung betrieben, so dass eine leistungsfähige

technische Infrastruktur eingesetzt und eine intensive Betreuung der Auszubildenden sichergestellt werden kann.

- Es wird selbstorganisiertes Lernen gefördert, zugleich jedoch großer Wert auf eine individuelle Betreuung der Auszubildenden gelegt.
- Die Auszubildenden nehmen motiviert an der Ausbildung teil und werden von ihrem sozialen Umfeld hinsichtlich der Ausbildungsteilnahme bestärkt.
- Die Auszubildenden, Ausbildenden und Lehrenden sind bereit, sich auf die neuen Anforderungen der virtuellen Ausbildungsdurchführung einzustellen.
- Die Ausbildenden und Lehrenden verfügen über pädagogische Erfahrung im Umgang mit behinderten Menschen und über die Kompetenz, die Auszubildenden über das Internet zu betreuen.

Darüber hinaus ist im Hinblick auf die Integration der Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt von entscheidender Bedeutung, dass die Unternehmen ihrer sozialen Verantwortung nachkommen und auch eine entsprechende Zahl behinderter Menschen einstellen. Zugleich sind die Integrationsdienste der Berufsbildungswerke sowie die Arbeitsämter gefordert, denn ein mangelnder Erfolg hinsichtlich der beruflichen Integration kann dazu führen, dass mittel- bis langfristig die Perspektiven eines an sich erfolgreichen Ausbildungskonzepts in Frage gestellt werden. So wird in den beiden Berufsbildungswerken derzeit erwogen, durch die Zusammenarbeit mit Arbeitsüberlassungsunternehmen oder den eigenen Aufbau solcher Unternehmen die berufliche Integration der Auszubildenden zu forcieren.

Literaturverzeichnis

ANTOR, G./BLEIDICK, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart, Berlin, Köln.

EMPIRICA (2002): Telearbeit boomt – allerdings anders als vorhergesagt (Pressemitteilung vom 07.10.2000, http://www.empirica.com/aktuelles/files/pm_telearbeit_2.pdf [25.07.2003].

EULER, D. (1998): Multimediale und telekommunikative Lernumgebungen zwischen Potentialität und Aktualität: Eine Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. Überarbeiteter und erweiterter Vortrag auf dem 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 17. März 1998 in Hamburg. Online im WWW: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/dgfe/Veranstaltungen/euler.html [05.08.2003].

EULER, D./SLOANE, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, 312-327.

GOLL, S./LILIENTHAL, T./ZAPP, M. (2000): Telearbeit für behinderte Menschen, Forschungsbericht der D.I.A.S. GmbH (Daten, Informationssysteme und Analysen im Sozialen) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, ftp://gate.dias.de/pub/tgreha/leitkurz.exe [20.01.2001].

GRAMLINGER, F./TRUMMER, M. (2001): Alter Wein in neuen Schläuchen? Zur Implementierung der Übungsfirma in kaufmännischen Schulen in Österreich. In: KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-/Lernarrangements – Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich. Paderborn, 11-44.

KAISER, F.-J./SCHRÖDER, R. (2001): Telekommunikativer Unterricht und Lehreraus- und weiterbildung: Die Qualifizierung zum TC TeleCoach®. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 2, 43-49.

KAISER, F.-J./SCHRÖDER, R. (2002): Zertifizierungsleitung für „TeleCoach der Wirtschaft“. In: Die kaufmännische Schule, H. 1, 9-12.

KÖNIG, E./ZEDLER, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. 2. überarb. Aufl., Weinheim, Basel.

KREMER, H.-H./MELKE, K./SLOANE, P. F. E. (2001): Fächer- und Lernortübergreifender Unterricht – Maßnahmen zur Unterstützung beruflicher Handlungskompetenz. In: BECK, K./KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung, Opladen, 95-114.

NASTANSKY, L./BRUSE, T./HABERSTOCK, T./HUTH, C./SMOLNIK, S. (2002): Büroinformations- und Kommunikationssysteme: Groupware, Workflow Management, Organisationsmodellierung und Messaging-Systeme. In: FISCHER, J./HEROLD, W./DANGELMAIER, W./NASTANSKY, L./SUHL, L. (2002): Bausteine der Wirtschaftsinformatik. Grundlagen, Anwendungen, PC-Praxis. 3. überarb. Aufl., Berlin, 235-322.

PRENZEL, M./KRAMER, K./DRECHSEL, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: BECK, K./KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, 37-65.

PRENZEL, M./KRISTEN, A./DENGLER, P./ETTLE, R./BEER, T. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, 108-127.

SCHRÖDER, R. (2002): e-Learning und berufliche Erstausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen – Konzeption und erste Ergebnisse des Modellprojektes „Virtuelles Berufsbildungswerk“. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 4, 120-127.

SCHRÖDER, R. (2003): Modellprojekt „Virtuelles Berufsbildungswerk“ – Konzeption und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft, Perspektiven im 21. Jahrhundert, Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002, Bielefeld.
[CD]:/DAT/PDF/08_3_02.pdf, S. 1-12.

STADLER, H. (1998): Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial- und berufspädagogische Aufgaben. Stuttgart, Berlin, Köln.

STADLER, H. (2001): Körperbehinderung, Körperbehinderte, Körperbehindertenpädagogik. In: ANTOR, G./BLEIDICK, U. (Hrsg): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln, 114-117.

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma: Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift an der Universität Göttingen. http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte_tt/Habil.pdf [31.11.2003].